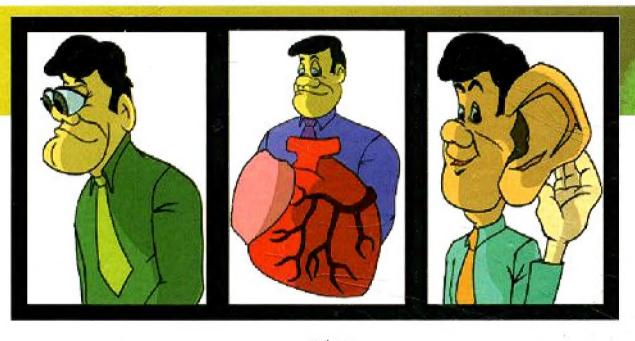
# انماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام

وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات



الدكتور جنار عبد القادر أحمد الجباري



أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات

## أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات

الدكتور جنار عبد القادر احمد الجباري جامعة كركوك / كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية

2015



دار الكتب والوثائق القومية				
انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات	عنوان المصنف			
جنار عبد القادر احمد الجباري	اسم المؤلف			
المكتب الجامعي الحديث.	اسم الناشر			
2014/9871	رقم الايداع			
978-977-438-450-4	الترقيم الدولي			
الأولى أغسطس 2014.	تاريخ الطبعة			

### بسم انته الرحمن الرحيم



### صدق الله العظيم

(طه – 114)

#### الإهداء

الي....ا

والدي الذي علمني الارتباط بقيم الإنسانية والمذاهب الأخلاقية (رحمه الله).

والدتي التي أحيا بدعائها ومصتها.. واشعر بالأمان لوجودها.. رمز العطاء والمصة... أخوتي الذين تحملوا أعباء الدراسة معى.

واخيرا الى الاستاذ الدكتور واثق عمر موسى التكريتي لما قدمه من توجيهات علمية ومتابعة مستمرة مما كان لة اثر البالغ في انجاز هذا الكتاب.

لكم جميعا اهدي ثمرة جهدي المتواضع مع كل التقدير والاحترام.

الباحثة

#### مقدمة

#### استعدف الدراسة الحالية التعرف على :

( أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني )

ولتحقيق ذلك تم وضع الأهداف الآتية:

- 1- بناء مقياس لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.
- 2- التعرف على نمط الشخصية السائد وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.
- 3- التعرف على الفروق في نمط الشخصية السائد لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور إناث) والصف (أول ثاني).
  - 4- بناء مقياس للعبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقنى.
  - 5- التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.
- 6- التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول ثاني).
  - 7- التعرف على مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني.
- 8- التعرف على الفروق في مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول ثابي).
- 9- التعرف على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية التسعة والعبء المعرفي وتمايز الذات.

وتحقيقا" لأهداف هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس للأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بمنظور بارون و ويجل (Baron and Wagele) ، تضمنت تسعة مجالات وهي (المنشد للكمال، المساعد، المنجز، الرومانسي، المراقب، المخلص، المغامر، المتزعم، صانع السلام) وتكون المقياس بصورته النهائية من (108) فقرة لكل فقرة (3) بدائل، وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق المحتوى وصدق البناء والثبات للمقياس بطريقة أعادة

الاختبار (Test-Re-test) فبلغ ثبات المقياس ككل (0,88) درجة وبطريقة التجزئة النصفية بلغ ثبات المقياس ككل (0,89) درجة وكما تم حساب الثبات لكل نمط بشكل مستقل وأنماط بشكل كلي.

وكذلك قامت الباحثة ببناء مقياس للعبء المعرفي وتكون المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة ، وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق المحتوى وصدق البناء والثبات للمقياس بطريقة أعادة الاختبار (Test-Re-test) فبلغ (0,82) درجة، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0,90) درجة.

أما لقياس تمايز الذات فقد اعتمدت الباحثة على مقياس الكعبي (2007) بعد أن تم عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس لاستخراج الصدق الظاهري له ، فقد استبعدت (7) فقرات التي لم تحصل على موافقة الخبراء المختصين، واصبح المقياس بصورته النهائية متكون من (34) فقرة ، وتم التأكد من ثباته بطريقة أعادة الاختبار فبلغ (0,84) درجة.

وتم تطبيق المقاييس الثلاثة على عينة من طلبة المعهد التقني بلغت (200) طالبا وطالبة، وتم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من طلبة المعهد التقني في مدينة كركوك، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيا" باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينة واحدة ومعامل سبيرمان براون وتحليل التباين الثنائي، بالاعتماد على برنامج (SPSS – الحقيبة الإحصائية في العلوم التربوية) توصل البحث إلى النتائج الآتية :-

1- النمط السائد لدى طلبة المعهد هو النمط المنجز.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بشكل كلي وفقا لمتغيري (الجنس والصف). ماعدا نمطي (المساعد والمنجز)، اذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الاناث. اما بالنسبة للمتغير الصف فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاثة أنماط فقط (المنشد للكمال والمنجز والمغامر) ولصالح الصف الثاني.

3- ان أفراد عينة البحث لا يشعرون بالعبء المعرفي.

- 4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في العبء المعرفي وفقا" لمتغيري (الجنس والصف).
  - 5- ان افراد عينة البحث يتسمون بمستوى عال من تمايز الذات.
- 6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تمايز الذات وفقا" لمتغيري (الجنس والصف).
- 7- هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين العبء المعرفي وكل من الأنماط (المساعد، والمنجز، والمراقب، والمتزعم)، في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين العبء المعرفي ونمط الشخصية (المنشد للكمال، المخلص، وصانع السلام)، وكانت العلاقة سلبية وغير دالة بين العب المعرفي وكل من نمط الشخصية (الرومانسي، والمغامر).
- 8- هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تمايز الذات وكل من الأنماط (المنشد للكمال، والرومانسي، والمنجز، والمراقب، والمغامر، والمتزعم) في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين تمايز الذات ونمط الشخصية (المساعد، والمخلص، وصانع السلام).
  - 9- هناك علاقة موجبة ودالة احصائيا بين العبء المعرفي وتمايز الذات.
    - هذا وقد خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات

# الفصل الأول التعريف بالدراسة

أولا: مشكلة الدراسة

ثانيا: وأهمية الدراسة

ثالثا: - أهداف الدراسة

رابعا: حدود الدراسة

خامسا: تحديد المصطلحات

#### . الفصل الأول التعريف بالبحث

#### اولا : مشكلة الدراسة:

إن التغيرات السريعة التي شهدها العالم عامة والعراق على وجه الخصوص أدت إلى إحداث تغيير سريع في النظم والمعايير، ثما ادى الى تعقيد في طبيعة الحياة بشكل جذري وتقمص أنماط للشخصية والأدوار والوظائف، التي فرضت على شخصية البشر وعقولهم عبئاً معرفياً، ممثلا ذلك في الكمية الهائلة من العناصر المعرفية التي تتحداهم وترهقهم، مما يتطلب تعليم الأفراد استراتيجيات تقليص هذا الكم الهائل من الوحدات المعرفيسة دون أن يخسروا منها شيئاً.

ان الشخصية ليست مجموعة من السمات أو الاستعدادات المنعزلة القائمة بسذاةا والمصفوفة بعضها ببعض، بل هي بناء متكامل من السمات والحصائص التي تتفاعل مع بعضها البعض، وتؤثر في بعضها البعض على الدوام0 فشدة الانفعال يعطل التفكير، والتهور يفسد الحكم، والقصور في التفكير يؤثر في نفس المرء وكبريائه هذا فضلا عن أن تحليل الشخصية إلى سمات بهذه الصورة لا يبين لنا كيف تتضافر هذه السمات أو تتنافر، وما هي درجة تأثير كل سمة من السلوك الظاهري للفرد في شخصيته، ومتى يمكن اعتماد ذلك السلوك المتعلق بتلك السمة الفردية التي هي دالة لشخصية الفرد في التعامل معه وعدم اعتماده (عبد الغفار، 1996، 31)

وتتمايز الأنماط فيما بينها من حيث الخصائص والسمات المشتركة والمتشابحة ضمن النمط الواحد وتختلف عن سائر الأنماط الأخرى ، إذ ترتبط أنماط الشخصية بالتكوين الوجداني الذي ينظم جميع جوانب النشاط النفسي من انفعالات او تقلبات وجدانية، حيث ان نمط الشخصية له علاقة وثيقة بالمظهر السلوكي كله الذي يصدر عن الفرد من أسلوب حياته ونمط معيشته وعلاقاته بالآخرين والبيئة المحيطة به وكل الأنشطة الأخرى الستي قد تصدر عنه، وحتى اختياره لمهنة معينة أو تخصيص دراسي معين مسن دون غيره (Riso,2003,P.1-5) وانه بحاجة إلى خفض العبء المعرفي المفروض على ذاكرته العاملية التعلم من اجل تعلم قائم على استعمال مهارات التفكير العليا وتنميتها، وانه بحاجة

إلى معلومات كثيرة ومترابطة تكون قاعدة لتعلمه أي تكون الأساس في بناء مخططات معرفية في ذاكرته طويلة المدى (Cooper, 1998,p. 7)

ولقد أثبتت العديد من الدراسات ان العبء المعرفي يرتبط بالقدرات العقلية ، فهده القدرة تميز الفرد عن غيره في بعض المواقف مثل حل المشكلات. إذ تؤكد نظرية العسبء المعرفي ان التعلم يحدث عن طريق نوعين من أنواع الذاكرة، هما الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وان الذاكرة العاملة هي المكون النشط الذي يقوم بمعالجة مستوى مرتفعا من الصعوبة بسبب جدها وتجاوز عددها، فزيادة عدد العناصر المتفاعلة خلال وقست معسين يشكل صعوبة لدى المتعلم (مطر، 2011).

وإن طريقة التعامل مع المعلومات وكيفية تحصيلها تتأثر بمستوى تمايز الذات، فالطالب غير المتمايز ذاتيا يتناول معلوماته في حل أي مشكلة تواجهه من الجهسات الموجسودة في البينة، أي من الأشياء التي تعرض إمامه، سواء كانت كتبا ام محاضرات ولا يسستطيع ان يعتمد على نفسه في التفكير، بل يعتمد على عون الاخرين.

وكما يعتمد تمايز الذات على الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم الحيط به، وهذا يعين ان طريقة تفاعل الفرد مع الآخرين تتأثر بمستوى تمايزه الذات، فالأشخاص ذوو تمايز الذات الضعيف يكونون عادة سلبيين في التعامل مع البيئة وغير مستقلين عنها، بسل معتمدين عليها تجاه النشاطات والمسؤوليات، مما يدفعهم الى عدم فصل أفكارهم عن أفكار الآخرين، فانخفاض مستوى تمايز الذات لدى الأفراد يقلل من القدرة التحليلية والتوظيف الذهني الفعال، ومن ثم يبدأ التقليل في المستوى العلمي في مجالات العلوم مثل الرياضيات والفيزياء والهندسة ... الخ ، مما يعكس حالة اجتماعية، لا بل حضارية متأخرة على هذه الأصعدة، نظرا" لأهمية هذه العلوم في التطور الاجتماعي والحضاري.

ومن هنا تبرز مشكلة هذا البحث حول مدى إمكانية تقسيم الأفراد إلى تسعة أغساط واضحة ومحددة للشخصية على وفق ما تطرحها نظرية الانيكرام في نظامها السدينامكي، ومحاولة منها الكشف عن نمط الشخصية السائدة لدى طلبة المعهد التقني على وفق أحدث وأشمل نظرية طرحت في مجال أنماط الشخصية، فضلاً عن التعرف على مستوى العسبء المعرفي لديهم، والكشف عن مستوى تمايز لذاقم، والتعسرف على الفروق في أنمساط

الشخصية ومستوى العبء المعرفي ومستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد على وفق متغيرات الجنس والصف، ومن ثم محاولة التعرف عن العلاقة الارتباطية بين مستغيرات الثلاثة، ومما يعطي ذلك دورا واضحا لمشكلة هذه الدراسة لبيان، هل ان طلبة المعهد لديهم العبء المعرفي؟ وهل يرتبط العبء المعرفي بنمط معين من أنماط الشخصية التسعة وفق نظرية الانيكرام؟ وهل يرتبط تمايز الذات بنمط معين من أنماط الشخصية التسعة وفق نظرية الانيكرام؟ فضلا عن التراث النفسي العربي عامة والعراقي خاصة (على حد علسم الباحثة) يفتقر إلى مثل هذه الأنواع من البحوث العلمية، مما جعلها تشكل مشكلة تستحق الدراسة العلمية.

#### ثانيا : اهمية الدراسة:

تعد مرحلة الشباب نقطة انعطاف في نمو العديد من الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية والعقلية كالذكاء والتفكير والإبداع والفهم والتعلم والتفاعل مع الآخرين، وإن القابلية الفردية على التعلم الأكاديمي والفني والعلمي تكون على أشدها في هده الصف، ثما يساعد كثيراً على تطوير الإمكانيات وتفجير الطاقات والإبداعات لخدمة الحياة الإنسانية والمجتمع، وشريحة الشباب يعيشون مرحلة مهمة من حياقم لطبيعة أهدافهم في الحياة ودورهم الكبير والفاعل في المجتمع ولما يحملونه من صفات وخصائص مميزة وهده الصف تتميز بالنضج المتواصل وصقل مستمر لمستوى السلوك والعاطفة والانفعال والتفكير، وزاخرة بنشاط ذات طابع متميز يحقق استقلالية الفرد وخصوصيية والعظماوي، 1988، 232-323)

ان النظرة إلى سمات الشخصية وقدرات الذكاء التي يمتلكها الإفراد والعمق في دراستها تمكننا من الوصول إلى نتائج ايجابية عن طبيعة الإنسان بصورة مفصلة وذات شمولية واضحة الجوانب، لذا فان الاهتمام بشخصية الطلبة يعني الاهتمام بمستقبل البلد والإسهام في تقدم العملية التربوية بالشكل الامثل.

ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بالاهتمام بشخصياهم وفهمها، إذ نحتاج اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى التعرف العلمي الدقيق على الشخصية، وذلك لأهميتها في فهم السلوك في مختلف جوانبه النفسية والاجتماعية والعقلية والفسيولوجية، اذ ان فهم الشخصية يسماعد في الكشف عن فاعلية الفرد، ومن ثم الوصول إلى التفسير المناسم للظمواهر النفسسية

المختلفة، فالشخصية هي المحور الأساس الذي تدور حوله معظــم الدراســات النفسنــية والتربوية (فيصل، 1982، 7).

ولموضوع الشخصية أهمية ومكانة خاصة وحيوية في دراسات علم النفس وفلسفته، فهي تعد المصدر الرئيس لمعرفة المظاهر المختلفة للسلوك البشري ولا يقتصر على ما نحسن عليه الان، وإنما ما يجب ان نكون عليه مستقبلاً أيضا (طه ,1987، 115) وتعد المسدخل لجميع الدراسات النفسية والاجتماعية ويتجسد ذلك من منطلق ان التعسرف على الشخصية وتحديد أبعادها وفقاً لأية منهجية تعد الخطوة الأولى لحل المشكلات والعقبات النفسية المؤثرة في سير المجتمع وتقدمه والذي يعد الهدف الأساسي لأي بحث علمي في المجال الإنساني (حسن, 2009 ، 4).

وفي الوقت الذي كان يطرح فيه العديد من النظريات في الميدان العلمي ظهرت نظرية جديدة أطلق عليها نظرية (الانيكرام Enneagram) التي تقسم الشخصية إلى ثلاثة مراكز هي: مركز المشاعر ومركز التفكير ومركز الغريزة ، وكل منها يضم ثلاثة أنماط وهي والمساعد، والمتفرد، والمنجز، والباحث، والمخلص، والمتحمس، والمتحدي، وصانع السلام، والمصلح) حيث يحمل كل شخص تلك الأنماط ، ولكن لابد أن يطغى احد هذه الأنماط على الأخرى فيتميز الفرد بشخصية معينة، ولما يمكن الإشارة إليه أن للفرد نمط رئيس ونمط ثانوي ، ولا يمكن للشخصية أن تنتقل عبر الزمن بين نمط وأخر، بل للشخصية ثلاث حالات وهي (الحالة المصحية، والحالة المعدلة، والحالة غير الصحية) تنتقل بينهما، فهذه النظرية تحمل تصنيف تساعي على شكل مصفوفة هندسية حيث يقترب بعض الأنماط من بعضها وتبتعد الأخرى عن البعض الأخر وهذا لمسا جعل الناس يختلفون في الميول والاتجاهات والاستعدادات وغيرها (عبد الصاحب ، 2008) .

ويشير كافين (Cavin, 2003) أن السلوك يتأثر بنمط الشخصية أكثر مسن تسأثره بالجنس أو النوع أو أي سمة أو بعد نفسي آخر، مضيفا إلى أن إحدى فوائد دراسة أغساط الشخصية هي مساعدة الناس في التعرف على خصائصهم الشخصية، الأمر الذي يسؤدي بجم إلى فهم أحسن لذواهم، ومعرفة مكامن الضعف والقوة فيهسا، ومسن ثم احتسرامهم وتقديرهم للآخرين، مما يفتح المجال أمامهم نحو إقامة علاقات إيجابية مع أنفسهم ومع البيئة المحيطة بحم (Cavin,2003,P.3).

ويشير بوجارت (Bogart, 2003) الى أهمية دراسة أنماط الشخصية وفائسدةا في مجالات متعددة ، منها التعرف على مراحل النمو النفسي ونمو الذات، فضلا عسن أهميسة دراستها وفائدةا في مجال التفضيل المهني، ومجال ادارة الموظفين، وفهم العلاقات الداخليسة للشخصية، وأهميتها في مجال التربية والتعليم وطرائق التدريس والإرشاد النفسي، الستي يمكن من خلالها أن نرشد الآخرين نحو فهم أنفسهم بصورة أفضل وتنمية قدراقم حسول التعامل الجيد مع مواطن القوة والضعف (Bogart,2003,P.1-4).

ويرى سوريسون (Soreson, 1964) أن سلوك الفرد وتصرفاته يمكسن أن تسؤثر في شخصيته كما أن شخصية الفرد تظهر من خلال تصرفاته وأسلوبه في أثناء تعامله وتفاعله مع المجتمع، وتعد سمات الشخصية من الطرائق المميزة لدراسة سلوك الإفراد التي تعطيب لكل منهم فرديته التي تميزه عن غيره وتعتمد سمات الشخصية على العواميل الوراثية والبيئية (Soreson,1964,P.375).

وإن ما يميز شخصية كل فرد عن غيره هو وجود مكونات واستعدادات أطلق عليها علماء النفس مصطلح السمات (traits) واعتبروها من أهم الخصائص الأساسية لتفسير السلوك الإنساني وما سيقوم به الفرد وما سيقرره من سلوكيات وأفعال ذات معنى، وللسمات أهمية أيضا في كولها تطبع شخصية كل فرد بطابع معين في سلوكه وتفكيره وتمييزه عن غيره من خلال تفاعله مع الآخرين وتعامله معهم، لذلك كانت محط اهتمام علماء النفس في الكشف والتعرف عليها من خلال مجموعة من الأدوات أعدوها للذلك (الانصاري ، 2012، 2019) .

وان لكل فرد شخصيته الفريدة والمتميزة التي يختلف فيها عن غيره من الإفراد حيست ينظر علماء النفس إلى الشخصية على ألها نمط من الاستجابات للمنبهات الخارجية، وإلها مجموعة من السمات التي يمكن قياسها بانفراد على الها كما تبدو للفرد نفسه، لا كما تبدو للآخرين، وان ما يشعر به الفرد يعبر إلى حد كبير عن مظهره وسماته الداخلية (فائق وعبد القادر، 1979 ، 215).

ومن تأثيرات السمات على سلوك الأفراد أيضا أن تخلق لديهم ميلاً لاستجابات واسعة ودائمة نسبياً فهي مسؤولة عن شعورهم بالرضا والسعادة والتوافق مع البيئة الاجتماعية،

هذا وقد أوضحت الدراسات أن السمات ترتبط بالمهن، فالعمال لهم سمات تختلف عسن الطلاب وتختلف عن المدرسين وغيرها من الاختصاصات (كاظم، 2002، 16–18).

كما أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية الى ارتباط أغاط الشخصية بعدد من المتغيرات ففي مجال علاقة أغاط الشخصية بالتفضيل المهني واختيار الطلبة لتخصصاقم، من المتغيرات ففي مجال علاقة أغاط الشخصية بالتفضيل المهني وجود علاقة بين توصلت دراستا كل من محمد (1992) وصموئيل (Samuel,1993) إلى وجود علاقة بين غط الشخصية والتفضيل المهني واختيار الطلبة لتخصصاقم وتفضيلهم لمهن معينة (محمد، 1992 م 62، 1993) إلى وجود علاقة بين أغاط الشخصية وقبول الطلبة في التخصصات الأكاديمية الستي حاوليت تقويم نظام القبول في التخصصات الجامعية، واعتمدت على تصييف هولانيد لأغياط الشخصية والاختيار المهني، وأشارت إلى تناسق بعض أغياط الشخصيية ليدى الطلبية والتخصصات الأكاديمية المنى يدرسون فيها (الحمداني، 2004) الملخص).

وفي مجال علاقة أغاط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي، فقد توصلت دراسة (عبد الحميد، 1988) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين أغاط الشخصية على وفق إبعاد أيزنك والتحصيل الأكاديمي، إذ وجدت أن الطلبة ذوي الترعة إلى الانطواء هم أفضل تحصيلاً من الطلبة ذوي الترعة إلى الانبساط، وأن الطلبة ذوي الترعة الى الاتسزان هم أفضل تحصيلاً من ذوي الترعة إلى الانفعال (عبد الحميد، 1988، 260-262).

وفي مجال علاقة غط الشخصية بطريقة عرض المعلومات فقد توصلت دراسة ثوماس إ.أ (Thomase.E.A ،0022) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أنماط الشخصية بحسب مقياس (MBTI) وطريقة الفرد في استعراض المعلومات المتحصلة لديه عن طريسق الدروس في المعهد (Thomase. E.A ,2002, P.111) .

وفي مجال علاقة غط الشخصية باتجاه الأفراد نحو التدخين، فقد أشارت كل من دراسة تيرنس وترابي (Torabi &Terrence ,2001) اللذان طبقا فيهما (مقياس ريسوس تيرنس وترابي (RHETI) اللذان طبقا أن أكثر الأفراد ميلا هيودسن للأغاط التسعة للشخصية الانيكرام) (RHETI) إلى أن أكثر الأفراد ميلا للتدخين كانوا من نمط الشخصية المتحمس، يليهم في ذلك نمط الشخصية المتحدي، ثم نمو الشخصية المتحدي، ثم نمو الشخصية المتحديد كانوا من نمو الشخصية الشخصية المتحديد كانوا من نمو المتحديد

وفي مجال علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني، فقد توصلت دراسة (علي، 1996) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين السلوك العدواني وبين بعدي الانبساط والعصاب، وكانت العلاقة إرتباطية سالبة بين السلوك العدواني ونمطي الانطواء والاتران (علي، 1996، 80-86) كما أظهرت النتائج أن الذكور أكثر ميلا للسلوك العدواني في نمسط العصابية من الإناث، وأن الإناث أكثر ميلا للسلوك العدواني في نمسط الانبساط مسن الذكور (الموسوي.

وفي مجال العلاقة بين أنماط الشخصية على وفق بعدي الانبساط والانطواء وتحقيق الهوية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، فقد توصلت دراسة (قاسم، 2006) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين نمط الشخصية المنبسط، وتحقيق الهوية ودافع الإنجاز، في حين كانت العلاقة بين نمط الشخصية المنطوي وتحقيق الهوية ضعيفا وكمسا أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين نمط الشخصية المنطوي ودافع الإنجاز (قاسم، 2006، ز - ط).

وفي مجال العلاقة بين غط الشخصية والإدراك السمعي، فقد توصلت دراسة كل من باري وباري (Barry & Barry (0022) إلى أن هناك علاقة إرتباطية سلبية بين غيط الشخصية المثالية والإدراك السمعي بواسطة استعمال سماعيات الأذن، وأظهرت بيأن الأشخاص ذوي غط الشخصية المثالية كثيراً ما يلجأون إلى (تفسير الموقف وتوقعاقم منه) أي ان إدراكهم السمعي مبني على ما يعتقدونه من أفكار ومعتقدات، وليس ما يصل إليهم من الواقع أو عبر سماعات الأذن المستعملة، مما دفع الباحثون إلى التوجيه بضرورة الأخيذ بالحسبان أهمية عامل غط الشخصية عند وضع خطيط التأهيل السيمعي ( & Barry,2002,P.1-3).

ولنمط الشخصية أهمية في تحديد الأسلوب التعليمي الذي يتفاعل معه الطالب، فقد توصلت دراسة (Daughenbaugh & Ensmynger,2002) الى السربط بسين أهمية التعرف على غط شخصية الطالب والأسلوب التعليمي الذي يتفاعسل معه، فتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الانبساطيين الحدسيين هم أكثر أنماط الشخصية تقبلاً و تفاعلا مسع طريقة التسدريس باستخدام وسيلة التلفاز التعليميي & Daughenbaugh (Daughenbaugh & Ensmynger,2002, p.18)

وفي مجال علاقة التفضيل الجمالي بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظام الانيكرام، فقد توصلت دراسة (ريوان، 2008) ان نمط الشخصية المتفرد هو النمط السائد لدى طلبة الفنون الجميلة، وهناك علاقة بين التفضيلات الجمالية وأنماط الشخصية (ريسوان، 2008، 134-33).

اما في مجال علاقة أنماط الشخصية على وفق نظريسة الانيكرام بالقيم والدكاء الاجتماعي، فقد أشارت دراسة (عبد الصاحب،2008) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وأنماط الشخصية المساعد والباحث والمخلص والمتحدي وصانع السلام والمصلح، وكانت العلاقة سلبية وغير دالة بين الذكاء الاجتماعي ونمطي الشخصية المتفرد والمتحمس (عبد الصاحب،2008، 220).

اما في مجال علاقة أنماط الشخصية بمتغير الجنس، فقد أشارت دراسة كلا من (ريوان، 2008) و (عبد الصاحب، 2008) و (الركابي، 2010) إلى عدم وجود فسروق دالسة بسين الذكور والإناث وفق متغير الجنس.

وفي مجال علاقة خصائص الشخصية بالفشل المعرفي، فقد أشدارت دراسة ولسس وفي مجال علاقة خصائص الشخصية والخرون (Wallace ,et ,al ,2003) إلى ان الفشل المعرفي يرتبط بخصائص الشخصية ارتباطا وثيقا متمثلا بحيوية الضمير والعصابية والتفتح الذهني والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Wallace ,et ,al, 2003,p.1-2).

اما في مجال علاقة نظام الانيكرام بالفشل المعرفي، فقد أشارت دراسة (الركابي،2010) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين نمط الشخصية الباحث والفشل المعرفي (الركابي،2010 ، 111) .

ويعد الاتجاه المعرفي من أفضل الاتجاهات المعاصرة في فهم الكثير من جوانب النشاط العقلي، وان هذا الاتجاه من احدث الاتجاهات النفسية المعاصرة ، ويهتم علماء المنفس المعرفيون بأهمية دراسة العمليات العقلية مثل التفكير، الإدراك، الذاكرة، وحل المشكلات (العبودي ، 2006 ، 2).

وان انتقائنا للمنبهات الخارجية لا يحدث بشكل عشوائي وإنما هناك تنظيمات معرفيــة متعلمة خاصة بكل فرد تجعله يدرك المنبه بطريقة تختلف عن الافــراد الآخــرين، وهـــذه

التنظيمات المعرفية تمثل الخبرة السابقة للفرد وتنظيم حالاته الانفعالية. وقد اثبت علماء النفس ان هناك تنظيما معينا للشخصية يؤثر على كيفية استقبال السدماغ للمعلومات ومعالجته لها، فالشخصية هنا هي العامل الداخلي الذي يؤثر على التعامل مع المعلومات وتحديد الاستراتيجيات المثلى التي يمكن استخدامها إثناء هذه العملية وتتعلق تلك الاستراتيجيات بكيفية استخدام الفرد للمعلومات للوصول إلى حل سريع وفعال لمشكلة معينة او موقف يواجهه في حياته اليومية ، وهذا ما توصل إليه علماء النفس من ان الفروق الفردية عند الإفراد في الانتباه والإدراك وفي طريقة خزن واستدعاء المعلومات على شكل أفكار تثير استعدادات مختلفة والتي تدل على بعض الحقائق الأساسية في فهم كيفية حدوث التفاعل بيننا (الإمارة ، 2004).

وان المصدر الذي تبنى عليه معظم عمليات التفكير والتعلم هي الذاكرة، وما تحويه من عمليات الترميز، التخزين، واسترجاع المعلومات، ولولا الذاكرة لاستحالت عملية التعلم (Shaffer,1999,p.7) وحتى مع وجود درجة عالية من الانتباه للمثيرات المطروحة، إلا ان المتعلم لا يستطيع معالجتها لان الفهم يحدث عند معالجة جميع عناصر المعلومات (المرتبطة بالمادة) في وقت واحد في الذاكرة العاملة، فإذا احتوت المادة الدراسية على الكسثير مسن العناصر التي لا يمكن معالجتها بوقت واحد في الذاكرة العاملة فان المادة الدراسية تصبح صعبة الفهم، وعندها يحدث العبء المعرفي (Sweller ,et al,1998,p.9).

فنظرية العبء المعرفي التي قدمها جون سويلر ( john sweller ) في القرن العشرين تناولت دور محدودية سعة الذاكرة العاملة في ضعف التعلم ، لان الذاكرة العاملة تعيق التعلم أحيانا بسبب عدم قدرها على الاحتفاظ ومعالجة المعلومات الكثيرة والصعبة مما يتطلب تصميم استراتجيات تعلم وتعليم تساعد على مواجهة هذه المحدودية، وتعمل على تخفيف العبء المعرفي المصاحب لعملية التعلم والتعليم (الصبوة، 2000 65).

كما أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط العبء المعرفي بعدد من المتغيرات ، فقد توصلت دراسة سويلر (Sweller,1989) إلى ان هناك تشتتا للانتباه عند الطلبة الذين تم تعريضهم للمحتوى التعليمي مع الرسومات ، وأوضحت الدراسة بضرورة مراعاة محدودية الذاكرة العاملة وتخفيف العبء المعرفي عليها، وذلك بتقديم النص الواضح

دون الحاجة إلى رسومات، وإذا لزم الأمر تقديم رسومات توضيحية بطريقة منفصلة عـن النص بحيث لا تؤدي إلى تشتت انتباه الطلبة (Sweller,1989,p.23).

اما دراسة ماركوس (Marccus,1996) فقد أشارت إلى ان الفهم يعتمد على التفاعل بين عناصر المعلومات في المادة التعليمية مما يؤدي إلى رفع مستوى تفكير الطلبة، وان الرسومات تستطيع ان تقلل من العبء المعرفي وتعزز الفهم (سلمان،2009).

ويذكر كل من ستودينجر وبالتس (Staudinger & Baltes, 1996) (ان ليس كل النقاشات واستشارات الآخرين تؤدي بالضرورة إلى القرار السليم، بل على العكس من ذلك قد تؤدي الآراء الكثيرة المتداولة والمطروحة إلى المزيد من العبء المعرفي العالي، الأمر الذي قد ينعكس سلبا على قسدرة الفسرد في صنع القسرارات) 

Staudinger & (749, 749)

وأكدت دراسة وكاند وهانز(Welgand & Hanze,2009) ان التعسرف على وأكدت دراسة وكاند وهانز(Welgand & Hanze,2009) ان التعسراد العينسة في استعمال الأمثلة المحلولة في العبء المعرفي، يؤدي إلى استعمال إستراتيجية الأمثلة المحلولسة وهذا يدل على انخفاض مستوى العبء المعرفي.

أما في مجال علاقة العبء المعرفي بالانتباه الاختياري المبكر والمتأخر، فقد أشارت دراسة (حسن ،2010) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العبء المعرفي والانتباه الاختياري المبكر، ووجود علاقة ارتباطيه سائبة بين العبء المعسرفي والانتباه الاختياري المتسأخر (حسن،2010، 130).

وفي مجال علاقة العبء المعرفي بالأسلوب الإدراكي (تفضيل النمذجة الحسية)، فقد أشارت دراسة (مطر،2010) إلى ارتفاع مستوى العبء المعرفي لدى طلبة الصف الإعدادية، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى العبء المعرفي بين التفضيلات الحسية ولصالح التفضيل الحركي (مطر،2010، 93).

إما دراسة ماوساف وليو وسويلر (Mausavi,Low & Sweller,1995) فقد أشارت الى وجود فروق دالة إحصائيا في انخفاض مستوى العبء المعرفي السدخيل لسدى الطلبسة بسبب تجزئة المعلومات على شكلين سمعى وبصري (مطر،2010 ،53).

اما في مجال علاقة العبء المعرفي بــ (الجنس)، فقـــد أشـــارت دراســـة كـــل مـــن (حسن،2010) و (مطر،2010) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإنـــاث وفق متغير الجنس.(حسن،2010، 132)(مطر،91،2010) .

وأشارت دراسة (البنا، 2008) إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي المصاحب لحمل المشكلات لدى عينة البحث لكلا الاستراتيجيين الهدف الحر وتحليل المعاني النهائية (البنما، 170،2008).

وأهتم علماء الإدراك وعلماء الشخصية بربط بعض خصائص الشخصية بين الأفسراد بطريقتهم في الإدراك، إذ تأثرت نظرهم الجديدة للإدراك بنظريات الشخصية، وقد أكدوا على دور الإدراك المهم في تحديد الفروق الفردية بين الأفراد في الأساليب المعرفيسة، وان هذه الأساليب تدل على الاستعدادات المعرفية والوجدانية، وتدل على طسرق الأفسراد المميزة في حل المشكلات (الشامي، 2009، 12).

وقد اظهر التراث السيكولوجي دور الإدراك البصري في العمليات المطلوبة في حسل المشكلات لان المفاهيم والمبادئ ما هي إلا صيغ وجشطالتات ذهنية معرفية تعلس عسن الوصول إلى الحل الصحيح، أي إن الطريق السليم لحل المشكلة هو تحديد كيف يمكن للفرد إدراك وفهم متطلبات المشكلة التي تساعد على سرعة الوصول إلى الحل المناسب، وان عملية حل المشكلات تتطلب مجموعة من العمليات العقلية التي لابد أن تتميز بخصائص ثلاث، هي: السرعة، والدقة، والمثابرة، وان الإدراك يعتبر مسؤولاً عن الإحاطة بمعطيات المشكلة وحلها، يشاركه في ذلك وظائف أخرى هامة مشل الانتباه والتذكر بأنواعه ومستوياته (الصفار، 2008 ، 43).

ان تمايز الذات يعد وسيلة معرفية وسلوكية للسيطرة على الاستجابات ، وهو عمليسة كف الاستجابة ينجم عنها تعزيز الذات في مواقف مختلفة ويتأثر بالجانب المعرفي والستعلم الاجتماعي للفرد، فهو ينمو عبر إدراك الفرد لذاته ووعيه بأهميته وبمكانت الاجتماعية، حيث إن الفشل في تنمية هذا الإحساس يسبب إعاقة واضحة في نمو الشخصية، كما يشير (أريكسون Arekson) الى ان الأفراد يختلفون من حيث مواجهة المواقف اليومية، اذ إن لكل فرد طريقة معينة في التعامل مع هذه المواقف وفقاً لما يمتلكه مسن قدرات عقلية

وإمكانات ذهنية تساعده في التعامل مع حل المشكلات التي تواجهه واعتماده على ذاته في اتخاذه القرارات الايجابية كلها كما تعكس قدرات الشخص العقلية كالـــذكاء وطريقــة تفاعل الفرد مع الآخرين.

ويعد تمايز الذات من المفاهيم المهمة التي تترك اثارها في شخصية الفرد، كونه يرسم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد وذوات الآخرين من خلال عملية التفاعل، وفي ضوء إدراكه للإحداث البيئية المتنوعة المحيطة به، وان هذا التغلير بين إدراك الفرد وإدراك الآخرين للأمور البيئية، هو الذي يشعر الفرد استقلاليته عن الآخرين، ومن جانب أخسر فان الشخص المتمايز بشكل جيد تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط، وانه يرتبط ايجابيا بالكثير من مؤشرات الصحة النفسية والجسمية (الكعبي، 2007، 3).

فتنمية تمايز الذات ينبغي ان تتم منذ الطفولة عن طريق تحفيز تفكير الطفل وتشسجيعه على توظيف قدراته المعرفية بصورة تدريجية، وتنمية روح المبادرة والاستقلال والإبسداع لديه (مصطفى، 2009 ، 47).

وأشارت دراسة (الهاشمي، 2010) إلى ان الشخص الأكثر ذكاءً وتمايزاً يكون أكثر استقلالا في أفكاره وآراءه ولا يتأثر بالآخرين، وهذا يعكس إدراكه لذاته وتعمقه فيها، أما الشخص الأقل ذكاء وتمايزاً يفتقر إلى الاستقلال ويجد صعوبة بالغة في المبادرة واتخاذ القرار ويميل إلى الخضوع والتأثر السلمي بالآخرين (الهاشمي ،2010، 19).

كما أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط تمايز الذات بعدد من المتغيرات ، ففي مجال علاقة تمايز الذات بالتفكير الإبداعي، أشارت دراسة جاوديو (Gaudio,1976) ودراسة سبوتس وماكير (Spotts & Mackier) إلى ان هناك علاقة قوية وايجابية بين تمايز الذات والتفكير الإبداعي، وان أداء طلبة الجامعة ذوي تمايز الذات العالي على اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي أعلى من أداء الطلبة ذوي تمايز السذات الواطى (مصطفى ،2009 ،30).

اما في مجال علاقة تمايز الذات بالمشكلات الصحة النفسية والجسمية والعقلية، فقد توصلت دراسة كل من كرين وهاملتون ورولنك (Green & Hamlaton & Rolling) وبيليج وبوبكو (Peleg & popko,2002) إلى الارتباط العكسي بين تمايز النذات

ومشكلات الصحة النفسية والجسمية والعقلية (الكعبي، 8، 2007 (8، 2007) وأشارت دراسة بونيس وآخرون (Bonis, et,al, 1995) ان تمايز الذات كان ضعيفا لحدى المصابين بفصام الشخصية (Bonis, et, al, 1995, p.362) وأظهرت دراسة اليسون وروبسن (Elison & Rubin, 2001) وجود علاقة عكسية دالة بين تمايز الخات والاكتئاب (Glade,2005,p.30). وفي مجال علاقة تمايز الذات بالأسلوب المعرفي في الاعتماد على المجال الإدراكي والاستقلال عنه في المشكلات التربوية ، فقد توصلت دراسة جولواس (Golowash,1985) إلى ان معرفة المعلمين لمستوى تمايز النفسي للطلبة تحقق تبصرا نحو العمليات المعرفية الفعالة في التعليم (مصطفى ،2009 (30، وفي مجال علاقة تمايز السذات (Mundock,et.al,1998) وأخرون (قل تمايز المسنول و آخرون (اقل تمايز المسن أولئسك الذين لديهم مستويات عالية من الضغوط يكونون اقل تمايزا مسن أولئسك الذين لديهم مستويات منخفضة من الضغوط (الكعبي، 2007) 8).

اما في مجال علاقة تمايز الذات بالرضا الزواجي او التوافق الزواجي ، فقد توصلت دراسة كل من هابر (Harbber,1998) ومورفاي (Murphy,1999)، وسكورون وفريدلاندر (Skowron, Friedlander,2000) ودراسة بات (Bhatt ,2001) إلى وجود علاقة ايجابية بين تمايز الذات والرضا الزواجي، وهذا ما يؤكد افتراض نظرية بالون (Bhatt ,2001,p.60).

وفي مجال علاقة تمايز الذات بالتوافق الشخصي وحل المشكلات، فقد أظهرت دراسة سكورون (Skowron,2004) ان التمايز الأكبر قد تنبأ بتوافق نفسي اكبر وبمهارات لحل المشكلات الاجتماعية (Skowron ,2004, p. 447). وفي مجال علاقية تمايز السذات. بالتماسك الأسري، فقد توصلت دراسة (العبودي, 2008) إلى وجود علاقة عكسية بسين تمايز الذات والتماسك الأسري لدى موظفى الجامعة المستنصرية (العبودي, 2008, 2008).

اما في مجال علاقة تمايز الذات بـ (الجنس)، فقد توصلت دراسة كــلا مــن وتكــن وزملائه (Witkin,et.Al,1974) و(الكعبي، 2007) إلى ان تمايز الذات لدى الذكور أعلى من الإناث (الكعبي، 2007) بينما أظهرت دراسة كل من بونــد (ponde,1970) من الإناث (الكعبي، 2007) بينما أظهرت دراسة كل من بونــد (Cionini & Others) إلى ان الإناث أكثر تمــايزا مــن الــذكور (مصطفى، 2008) إلى عدم وجود فــروق

دالة إحصائيا وفق متغير الجنس (العبودي, 2008, 95). وان نظرية (باون Bowen) هي نظرية عليه تنطبق على جميع أنواع الأسر في العالم وتسمى أيضا النظرية عبر الثقافات، والتي يمكن ان تطبق على المجتمع العراقي كون هذا المجتمع يعاني كسثيرا من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية نتيجة للظروف القاسية التي مرت بما.

ومن خلال ما سبق تتضع أهمية كل من (أنماط الشخصية والعب المعرفي وتمايز الذات)، بوصفهم متغيرات تستحق الدراسة والبحث من خلال الكشف عن العلاقة بينهما والمتغيرات التي ترتبط بهما، فضلا عن أهميتها في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية والمعرفية. إذ تعد مكملا للبحوث التي تناولت أنماط الشخصية، وبالاعتماد على احدث واشمل النظريات في مجال أنماط الشخصية وهي (نظرية الانيكرام) وفق منظور (بارون و ويجل Baron and Wagele) وإنه يعد أول دراسة عراقية وعربية تبحث عن أنماط الشخصية وفق هذا المنظور وبتلك المتغيرات على حد علم الباحثة، وان هذا المبحث يأتي كمحاولة متواضعة لسد ثغرة في هذا المجال وفتح المجال إمام دراسات أخرى تتنساول متغيرات جديدة.

#### ومما تقدم فان اهمية هذه الدراسة يمكن تحديدها في النقاط الآتية:

- 1- كولها تتناول متغيرات مهمة (الأنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات) وان لكل منهما دوره الخاص في فاعلية عملية التعلم والتعليم.
- 2- إن معرفة الأنماط الشخصية ومستوى العبء المعرفي لطلبة المعهد سوف يسبين الفروق الفردية بين الطلبة في تعاملهم المعرفي، لكي تساعد الأساتذة والقائمين على التعليم المهني على تكييف المناهج وطرائق التدريس وفق ذلك المستوى.
- 3- إن هذه الدراسة تكشف عن العلاقة بين الأنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات التي تمثل دراسة للعلاقات بين جانب الشخصي والمعرفي والانفعالي لطلبة المعهد.
- 4- إن من متطلبات البحث الحالي بناء مقياس (العبء المعرفي) الذي يعد اغناء للبيئة العراقية في مجال أدوات القياس النفسي في الجانب المعرفي، والذي لم تجد الباحثة بحسب اطلاعها مقياساً عراقياً لهذه العينة.
- 5- أهمية متغير (العبء المعرفي) وقلة الدراسات عليه وكذلك ندرة المصادر العربيــة التي تناولت مفهوم العبء المعرفي رغم أهميته.

6- كما تبرز أهمية البحث الحالي من أهمية عينته وهم طلبة المعهد الستقني قدادة المستقبل، اذ يشكلون بعد تخرجهم كوادر علمية ومهنية وإنسانية متخصصة يعتمد عليها في بناء جيل المستقبل.

#### ثالثاً: اهداف الدراسة:

#### لقد هدفت الدراسةالحالية إلى:

( التعرف على أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وعلاقته بالعبء المعرفي وتمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني )

ولتحقيق ذلك الهدف تم وضع الأهداف الآتية:

- 1- بناء مقياس لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.
- 2- التعرف على نمط الشخصية السائد وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد النقني.
- 3- التعرف على الفروق في نمط الشخصية السائد لدى طلبة المعهد التقني على وفــق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول ثابي).
  - 4- بناء مقياس للعبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.
  - 5- التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.
- 6- التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني على وفــق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول ثاني).
  - 7- التعرف على مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني.
- 8- التعرف على الفروق في مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول ثابي).
- 9-التعرف على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية التسعة والعبء المعـــرفي وتمـــايز الذات.

#### رابعاً: حدود الدراسة:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المعهد التقني الدراسة الصباحية في مدينة كركوك، ومن كلا الجنسين وللصفين (الأول والثاني) للعام الدراسي (2012- 2013).

#### خامسا: تحديد المصطلحات:

#### وردت في هذا البحث عدد من المصطلحات وهي:

#### (1) نمط الشخصية (Personality Type)

لغرض التعرف على هذا المفهوم ، فان الباحثة تشير إلى عدة تعريفات هي:

- 2- يونس (1966): هي عادات التوافق التي أكتسبها الفسرد في أثناء نموه (يونس،1966، 34)
- 3 كولتر وآخرون (Collins etal 1973): هو تصنيف للأفراد وفقاً لسمات بارزة أو سمات متماثلة كوصف الناس انبساطيين، أو انطوائيين على وفق اهتمامهم، أو على وفق نظرة الناس إليهم (Collins etal, 1973, p.155)
- 4- ريتشارد (1981): هي أنظمة معقدة من السمات المتعارضة التي يتم تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية (ريتشارد، 1981 ،62)
- 5- ريسو (Riso 1995): هو تعبير مجازي عن مختلف العمليات النفسية النشطة في داخلنا التي يشترك بما مجموعة من الأفراد دون غيرهم، وتعكس التفاعل السدينامي بسين مراكز بناء الشخصية السئلاثة، المشاعر، والتفكير، والغريزة (Riso, 1995, p.6)
- 6- العناين (2000): هو تجمع للصفات المتشابحة التي تكونت في مستهل حياة الفــرد ولا تخضع لتغيير كبير، وهو بذلك يدل على جوهر الشخص (العنايي، 2000 ، 72)
- 7- الملاح (2003): هو مفهوم يشير إلى فئة أو صنف من الناس أو الأفراد اللذين يشتركون في الصفات العامة، وأن اختلف بعضهم عن البعض في درجة اتسامهم بحده الصفات (الملاح، 2003، 4)
- 8- الأمارة (2005): هي أنظمة من السمات المستمرة، والمتسقة نسبياً مـن الإدراك والتفكير والإحساس والسلوك الذي يظهر ليعطي النـاس ذاتيتـهم الميـزة (الأمـارة، 1،2005)

ومن خلال استعراضنا لبعض التعريفات التي تناولت أنماط الشخصية، فا الباحثة تضع تعريفا لنمط الشخصية بأنه: صفات يتميز بها الشخص عن الآخرين وتعطي توازن لشخصيته وتأخذ صفة الثبات النسبي.

#### (2) انماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام :

:(Personality Types according to Enneagram theory)

للتعرف على هذا المفهوم ، فان الباحثة تشير إلى عدة تعريفات منها:

- 1- فريدمان (Fredman, 1996) : وهي ثلاثة مراكز للذكاء يسلك الفرد عن الحريقها، وتكون عادة متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية ويحوي كل منها ثلاثمة أنماط للشخصية(Fredman, 1996, p.1)
- 2- روز (Rose,1999): هي أمكانية تصنيف كل فرد في غط رئيس من مجموع تسعة أغاط للشخصية تتدرج من رقم واحد إلى رقم تسعة، وذلك اعتماداً على وصف السمات والخصائص الشخصية الرئيسة له (Rose, 1999, p.1)
- 3- فيتا (Vita, 2002): هو نظام يقسم الشخصية الإنسانية إلى تسعة أغاط رئيسة للشخصية، يمكن تمييزها عن طريق ملاحظة أشكال السلوك، التي يسلك كما الفرد، إذ يسلك بحسب أحد هذه الأنماط بصورة أساسية، على الرغم من وجود سائر الأنماط الثمانية الأخرى في الشخصية التي تكون عادة ممتزجة لديه في الوقت نفسه (Vita, 2002, P.2)
- 4- هارلي (Hurley, 2003): هي ثلاثة مراكز دينامية متفاعلة فيما بينها تتشكل منها خريطة لأنماط الشخصية في نظام الانيكرام (Hurley, 2003, p.4)
- 5-ريسو (Riso, 2003): هو مصطلح أساسه اللغة الإغريقية مركب من مقطعين هما (Ennea)، ويعني الرقم تسعة والمقطع (Gram)، ويعني مخطط أو شكل، ومركب المقطعين عني المخطط التساعي (Enneagram) وهو عبارة عن شكل هندسي، أو جيومتري يعكس تسعة أنماط للشخصية التي تتكون منها الطبيعة البشرية، متضمنة العلاقات الشخصية الداخلية المعقدة لدى الفرد، وأشكال السلوك الخارجي له، والاتجاهات الكامنة لديم، وخاصية إحساس الفرد المميزة له، وكذلك دوافعه الشعورية واللاشعورية، وردود أفعاله الانفعالية، وميكانزماته الدفاعية، وعلاقاته الموضوعية، وما يثير انتباهه (Riso, 2003, p.32)

6- ريوان (2008): هي المجموعة المتكاملة لصفات الفرد العقلية، والنفسية، أي المجموع الإجمالي لقدراته العقلية، ومشاعره، ومعتقداته، وعاداته، واستجاباته العاطفية (ريوان، 2008 ، 15)

7- عبد الصاحب (2008): هي مجموعة من السمات التي تندرج تحت تسعة أغاط من الشخصية هي (المساعد والمنجز والمتفرد والباحث والمخلص والمتحدي والمستحمس وصانع السلام والمصلح)، وتأخذ هذه السمات شكلين في كل غط، يتمثل الأول بالسلوك الظاهري للفرد فيما يأخذ الشكل الثاني الاتجاهات الايجابية والسلبية الكاملة لديه (عبد الصاحب، 2008)

ومن خلال استعراض التعريفات التي تناولت أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام، نجدها اتفقت جميعا على وجود تسعة أنماط للشخصية، إلا أنما تباينت في توضيح طبيعة هذه الأنماط، وقد وضعت الباحثة التعريف النظري لأنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام الأبي :

(بأنه نظام يقسم الشخصية الإنسانية إلى تسعة أنماط رئيسية للشخصية هي" المنشد للكمال، المساعد، المنجز، الرومانسي، المراقب، المخلص، المغامر، المتزعم، صانع السلام "، وهذه الأنماط متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية داخل كل فرد، ويمكن تميزها عن طريسق ملاحظة أشكال السلوك التي يسلك بها الفرد، في أحسن وأسوء حالاته، وهناك نمط واحد من هذه الأنماط التسعة هو المسيطر وبه تصطبغ شخصية الفرد، وتأخذ صورها المستقرة التي تميز الفرد عن الآخرين). أما التعريف الإجرائي لأنماط الشخصية على وفق نظريسة الانيكرام فهو (عملية تصنيف كل فرد في نمط رئيسي من الانماط الشخصية التسسعة مسن خلال الدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجابتهم على فقرات مقياس أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام المعد في هذا البحث).

#### (3) العبء المعرفي (Cognitive Load)

للتعرف على هذا المفهوم ، فان الباحثة تشير إلى عدة تعريفات منها:

John Sweller, 1998 الأنشطة العقلية التي تشسغل –1 جون سويلر (John Sweller, 1998). هو مجموع الأنشطة العقلية التي تشسغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين (Sweller, 1998,P.6) .

2- كوبر (Cooper, 1998): هو الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة، خلال وقت معين ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية (Cooper,1998,p.10)

3- زي و سلفيندي (Xie & Salvendy, 2000): مقدار الجهد العقلي المطلوب لإنجاز مهمة خلال اطار زمني (Xic & Salvendy, 2000, P.78).

4- الزعبي (2012): هو الكم الكلي للجهد العقلي الذي على الذاكرة العاملة القيام به خلال فترة زمنية محددة وهو ناتج عن درجة صعوبة المادة التعليمية او المهمة ويتأثر بالكفاءة الذاتية والدافعية ومدى تفاعل المتعلم وكفاءة المعلم والوسائل التعليمية الايضاحية المستخدمة. (الزعبي ،2012 ،34)

التعريف النظري للعبء المعرفي: لقد تبنت الباحثة تعريف (سويلر Sweller) للعبء المعرفي وذلك لأسباب الآتية:

1- اعتمادها نظرية العبء المعرفي التي يعد (سويلر Sweller) مؤسسها الرئيس.

2- انه يعد تعريفاً شاملا لأكثر النواحي التي تخص العبء المعرفي.

-3 انه يعد العبء المعرفي نشاط عقلى.

4- ان تفصيلاته مع الإطار النظري سهلت على الباحثة فهمها وتفسيرها بناء المقياس
 للعبء المعرفي.

التعريف الإجرائي للعبء المعرفي: (هي تحديد الكمية العقلية الشاغلة للذاكرة العاملة في وقت معين من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجابتهم على فقرات مقياس العبء المعرفي المُعد في هذا البحث).

#### : (Self – Differentiation) تمايز الذات (4)

للتعرف على هذا المفهوم ، فان الباحثة تشير إلى عدة تعريفات منها:

1- وتكن وآخرون (witkin &et.al, 1974): هو نظام معقد من السامات والخصائص يرتبط بمفهوم التخصص والذي يعني القدرة على الفعل والتخصص بين الجوانب والمجالات المختلفة مثل الفصل بين المشاعر والإدراك والفصل بين الستفكير والسلوك والفصل بين الذات وعناصر البيئة المحيطة بها (Witkin, 1974, p. 43)

- 2- كودناف (Goodenough, 1976): هو درجة الفروق القائمة بين الإفسراد في اسماهم الشخصية المختلفة من حيث مدى التخصص والاستقلال في الجوانسب المعرفيسة (Goodenough, 1976, p.33)
- 3- باون (Bowen, 1979): هو تركيب متعدد الأبعاد يتكون من قدرتين قدرة نفسية داخلية تمكن الفرد من التمييز بين الأفكار والمشاعر، وقدرة في ميدان العلاقدات بدين الأشخاص، على ان يدخل الفرد في علاقات حميمة مع الإفراد الآخرين، وفي الوقت نفسه يتمتع باستقلالية عنهم (Skowron & Friedlander, 1998, p. 235)
- 4- شريف (1982): هو قدرة الإفراد على تمييز أنفسهم عما يحيط بمسم مسن أمسور وظواهر ومدى إدراكهم لذلك التمييز في خصائصهم الشخصية بينهم وبسين الآخسرين (شريف،1982، 124)
- 5- شلتز (1983): هو الدرجة التي تكون فيها مجالات الأداء النفسي عند الفرد كالشعور والإدراك الحسي والتفكير مستقلة عن بعضها البعض الأخر، وقادرة على أداء وظائفها ضمن طابع خاص (شلتز، 1983 ،431)
- 6- اوستروم (Oostrom , 2007): هو المدى الذي يبدأ فيه الفرد التمييز عــن أمــه وأبيه في النظام الأسري من خلال التفردية، وحرية التعبير الشخصـــي وعــدم تــدخل الآخرين في شؤونه الخاصة (Oostrom , 2007 , p. 37)

المتعربف النظري: بالنظر لتبني الباحثة مقياس (الكعبي 2007) الذي اعتمسد علسى وجهة نظر باون (Bowen,1979) في تمايز الذات فقد تبنست الباحثة تعريسف بساون (Bowen) الذي (هو تركيب متعدد الأبعاد يتكون من قدرتين قدرة نفسية داخلية تمكسن الفرد من التمييز بين الأفكار والمشاعر، وقدرة في ميدان العلاقات بين الأشخاص، على ان يدخل الفرد في علاقات حميمة مع الإفراد الآخرين، وفي الوقت نفسه يتمتسع باستقلالية عنهم).

التعريف الإجرائي: (عملية قياس درجة الفروق القائمة بين الافراد في سماهم الشخصية من حيث مدى التخصص في الجوانب المعرفية بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجابتهم على فقرات مقياس تمايز الذات المستخدم في هذا البحث).

# الفصل الثاني الإطار النظرى ودراسات سابقة

أولا . أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

ثانيا : العبء المعرفي

ثالثاً : تمايز الذات

رابعا : دراسات سابقة

- ـ دراسات تناولت أنماط الشخصية
  - ـ دراسات تناولت العبء المعرفي
    - دراسات تناولت تمايز الذات
      - ملخص الدراسات السابقة

# الفصل الثاني الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: إنماط الشخصية (Personality Types):

#### نظريات إنماط الشخصية :

من أقدم النظريات التي ظهرت لتمييز طباع الناس وأمزجتهم، هي نظريات الأنمساط، وقد حاول العلماء منذ القدم تقسيم الناس الى أنماط تبعا للسمات السائدة لدى الأفسراد، (الزعبي والخياط، 179، 2011) ويشير النمط (Type) إلى المفهوم الذي يظهر تجميع السمات الأساسية الفطرية والجسمية التي يتميز بجسا الفرد، يسذكر واجنر (2003, السمات الأساسية الفطرية والجسمية التي يتميز بحسا الفرد، يسذكر واجنر (Wagner) أن مفهوم النمط زمل من السمات، أو مستوى أرقى تنتظم فيسه السسمات (Wagner, 2003, P.5) وهناك أنماط جبلية ومعرفية وإدراكية وعلى ذلك فسان نمسط الشخصية يدل على جوهر الشخصية (العبيدي، 2011, 61)

ويمكن تصنيف النظريات التي تناولت أنماط الشخصية إلى:

#### (1) نظريات الانماط المزاجية:

# 1- نظرية هيبوقراط (Hypocrites):

يعد هيبوقراط (400 ق. م) أول القائلين بنظريات الأنماط المزاجية، اذ قسم أغاط المشخصية الى أربعة أمزجة وهي:

- ا- المزاج الحموي: ويتميز صاحب هذا النمط بالمرح، والنشاط، والتفاؤل، ومتقلباً في سلوكه، ومتحمس.
- ب المزاج الصفراوي: ويتميز صاحب هذا النمط بالغضب، وسرعة الانفعال، والصلابة، والتسرع.
- چـ المزاج السوداوي: ويتميز صاحب هذا النمط بالانطواء، والاكتئاب، وقلة
   النشاط، وبطء التفكير، والتشاؤم.
- د- المزاج البلغمي أو اللمفاوي: ويتميز صاحب هذا النمط بالهدوء، والكسل، وعدم المبالاة (القذافي، 2011، 236–235)

#### 2- نظریة کیرسی (Keirsey) :

قدم ديفيد كيرسي (David Kersey) نظرية حول أنماط الأمزجة، وقد قسم أنماط الشخصية الى أربعة وهي:

- 1- النمط المصبي: يتصف أصحاب هذا النمط بالتحرر من اية تبعية والعيش وفسق متطلبات ظروفهم المكانية والزمانية.
- 2- النمط البراجماتي: يتصف أصحاب هذا النمط بأداء الواجب والسعي لتحقيسق المكانة الاجتماعية اللائقة بهم.
- 3- النمط العقلي: يتصف أصحاب هذا النمط بالكفاءة والرغبة في اكتساب الحذق والمهارة، وهمهم الأسمى هو الوصول الى اقصى درجة ممكنة مسن حسس الاداء وزيسادة معرفتهم وتنمية مهارقم وقدرقم على حل الغاز الحياة.
- 4- المنط المثالي: يميل هذا النمط الى إنكار الذات، وتحقيق هوية متفردة وتحظيم باحترام الآخرين وتقديرهم بسبب ذواهم وليس بسبب انجازاهم، لذا فاهم يجوبون السدنيا سعيا لإشباع رغبته في تحقيق شخصيات متفردة في أعمالهم وعلاقاهم مع الآخرين (محمود، 2001-130)

#### (2) نظريات الانماط الجسمية:

#### ا۔ نظریہ کرتشمر (Kertschmer):

يعد (كرتشمر، 1925) أول من حاول إيجاد علاقية بين الأغياط الجسمية والاضطرابات العقلية، وقد قسم أنماط الشخصية الى أربعة هي:

- النمط الرياضي: يتميز صاحبه بقوة العضلات، وصدر قــوي، وتقاســيم حــادة
   وقوية، كما يتميز بالنشاط.
- ب النمط الواهن: يتميز صاحبه بكونه نحيلا من الناحية الجسمية، ومكتئب من الخانب النفسى، وعادة ما يميل الفرد من هذا النمط إلى العزلة.
- **ج- النمط المكتنز:** يكون صاحبه ممتلئ جسميا، الذي يتميز بالصرامة والانبساط وسرعة التقلب وسهولة عقد الصداقات.

د- النمط المنتظم: تتوازن فيه الصفات السابقة على نحو معتدل، بمعنى انه مزيج من الصفات السابقة (الزغلول،2004, 385)

#### 2- نظرية شيلدون (Sheldon):

وليام شيلدون (William H.Sheldon,1942) قسم الشخصية الى ثلاثــة انمــاط استناداً إلى طبيعة خصائصهم الجسمية، وهي كالاتي:

i- النمط الداخلي التركيب (الحشوي): يميل إلى الراحة الجسمية والاسترخاء ، بطي الاستجابة، يحب الأكل.

ب النمط المتوسط التركيب (العضلي): يحب العمل والنشاط والحيوية والحركة، ويحب المخاطرة.

ج- النمط الخارجي التركيب(المخي او الطدي): إنه شخص متحفظ، دقيق الحركة، نشيط عقليا، متأمل، يكبت انفعالاته (عبد الله ،2009 ،2009) .

#### 3- نظرية فيولا (Viola):

تناول فيولا (Viola) غط شخصية الفرد المميزة له بناءً على سيادة أحد الجهازين العصبيين له، وهما الجهاز العصبي الإرادي (الذي يتحكم في الحركات الإرادية) والجهاز العصبي اللاإرادي (الذي يتحكم بنشاط الأحشاء الداخلية وحركتها) إذ قال" إن هيمنة الجهاز اللاإرادي تؤدي إلى تضخم الجذع، وسمى صاحب هذا الجسم بالنمط البريفلين (breviline أما إذا هيمن الجهاز الإرادي فان ذلك يؤدي إلى نحول وضمور الجذع، علاوة على ذلك يمتاز بطول القدمين واليدين (يحركهما الجهاز الإرادي المهيمن في هذه الحالة) ويسمى هذا النمط باللونجلين longiline مضيفا إنه في حالة تعادل تأثير الجهازين للاحظ عندها النمط العادي.

# أما عن خصائص هذه الأنماط فهي كالأتي:

ا- النمط الصغير الجذع: يلاحظ على صاحب هذا النمط التــوازن في توزيــع وزن الجسم بشكل عمودي، ويتميز بالطول الساقين ، وطول اليدين قياسا لجذعــه، ويشــعر بالتعب بسرعة، ومحدوديته في المسائل العملية، وضعف الغرائز الجنسية.

- ب النمط المتضخم الجذع: نلاحظ أن صاحب هذا النمط يتميز بجذع أكبر من اليدين، ويكون توزيع وزنه بشكل أفقي، ويميل للسمنة، ولديه قوة كبيرة على التحمل، وتبدأ صفاته الجنسية متأخرة.
- ج- النمط العادي: وهو النمط الوسط بين النمطين السابقين (النابلسي، 38،1989–39)

  (3) نظريات الانماط العرمونية:
  نظرية برمان (Berman):

قام برمان (Berman,1972) بتصنيف الأفراد وفق الإفرازات الهرمونية في الجسم، وربط هذه الأغاط بالسمات الشخصية، وقد طرح خمسة أنماط وهي:

- ا- النمط النخامي: يتميز أفراده بالقدرة على ضبيط النفس، والسيطرة على الانفعالات.
  - ب النمط الدرقي: يتميز أفراده بالسلوك الاندفاعي وضعف التحكم في الانفعالات.
- **a** النمط الجنسي: يتميز أفراده بالخجل وسهولة الاستثارة من حيث البكاء او الصحك.
  - د- النمط التيموسي: يتميز أفراده بالترعة للشذوذ الجنسي والاختلال الخلقي.
  - ه النمط الادرناليني: يتميز افرده بالمثابرة والنشاط (البادري ، 2011 ، 510).
    - (4) نظريات السلوكية:
    - نظرية بافلوف (Pavlov) :
    - لقد أشار بافلوف (1849 1936) إلى وجود أربعة أنماط سلوكية وهي:
- النمط المندفع: يتميز بشدة الاستثارة، والاندفاع، والعدوانية، وقد أطلق عليه النمط غير المتزن.
  - ب النمط الحيوي: يتميز بالقبول والمحافظة، والرزانة، وهو عامل جيد ومنظم.
    - إلنمط الهادئ أو المتزن: يتميز بالاعتدال، والملل السريع، والإنتاج.
- د- النمط الكفي الخذول: يتميز بضعف النشاط ، والاكتئاب ، والخضوع (جعفسر، 1978، 406).

#### (5) نظريات النفسية:

#### 1۔ نظریة فروید (Freud) :

يقسم فرويد (1856-1939) أنماط الشخصية الى ستة وهي:

- 1- النمط النرجسي: وهذا النمط من الناس يرفض الخضوع للآخرين وتسيطر أناه على تصرفاته، ويكون هاجسه الوحيد هو الحفاظ على (أناه) ، ولا يعاني من صراع بين الأنا والأنا الأعلى، وهو غير خاضع أو تابع للآخرين.
- ب النمط الشهواني: ويكون خاضعاً للهو، أي لرغباته ونزواته، ويساق وراءها، كما يكون اللبيدو (الطاقة الجنسية) لديه موجهاً نحو الجنس، لذا فان اهتماماته ورغباته تتجه نحو أن يكون محبوباً، وهو يعيش هاجس الخوف من فقدان محبة الآخرين له، مما يجعله متردداً وخائفاً من اتخاذ القرار، كما يكون خاضعاً وتابعاً للأشخاص الذين يجبهم.
- ع- النمط الوسواسي: يتميز بسيطرة الأنا الأعلى، ولذلك يخشى فقدان ضمره، وقيمه، وأخلاقه، ولا يخشى فقدان الآخرين، لذلك فهو يعاني من تبعية نحـو ذاتـه وأنـه الأعلى التي تخوض صراعاً عنيفاً مع الأنا.
- د- النمط النرجسي الوسواسي: يتميز صاحبه بنشاطه، ولديه القدرة على حماية الأنا من تأثير الأنا الأعلى، وذلك بسبب نرجسيته، ويكون لديه ميل لإخضاع الآخرين لآرائسه ومعتقداته الخاصة، وغالباً ما يتميز بهذا النمط المبدعون في مختلف الميادين الثقافية.
- هـ النمط الشهواني الوسواسي: يخوض هذا الشخص نوعين من الصـراع في آن واحد، فهو يخوض صراعاً ناجماً عن التعارض بين (أناه) و(أناه الأعلى)، وصراعاً آخر بــين الأنا و الهو، وتكون الأنا في هذه الحالة معرضة لأقسى أنواع الضغوط، لذا يتميــز هــذا الشخص بتبعيته للآخرين الذين يحبهم في وقته الحاضر، إذ أنه ينسى الأشخاص الذين يحبهم في السابق، وهو شديد الوفاء لأهله (الذين يمثلون الأنا الأعلى لديه).
- و- النمط النرجسي- الشهواني: يتميز هذا الشخص بأنه يجمع خصائص كل من النمطين النرجسي والشهواني، حيث يحد كل من السلوكين الآخر، وهذا النمط أكثر انتشاراً، ويكون الصراع لديه بين الهو والأنا المرضية المتضخمة الميزة للنرجسية (النابلسي، 1989، 38 53).

#### 2- نظریة یونك (Yung):

يعد العالم كارل يونك (1875-1961) من أشهر العلماء الذين بحثوا في هذا النوع من الأنماط ، اذ قسم أنماط الشخصية الى قسمين هما:

- ا- النمط المنبسط: ويكون بصورة عامة متجهاً نحو العالم الخسارجي، ويميسل إلى الاختلاط بالآخرين، ويوصف بأنه اجتماعي، ويحب المرح، وسهل التعبير، ويكسون محبساً للظهور، ومن أشكاله (المنبسط العقلاني، المنبسط اللاعقلاني)
- ب النمط المنطوي: ويتصف بأنه يتجه نحو العالم الذاتي، ويميل إلى العزلة، غير اجتماعي، ومن أشكاله (المنطوي العقلاني، المنطوي اللاعقلاني) ويرى يونج أنَّ هناك أربع وظائف عقلية هي التفكير والإحساس والإلهام والوجدان (الطائي، 2001, 45).

# 3- نظرية هورني (Horny):

طرحت كارين هوري (1885 – 1952) ثلاثة أنماط من الشخصية بصفتها مظهـراً للسلوك الإنساني، وهذه الأنماط هي:

- ا- النمط العدواني: وينتج هذا النمط عن ميكانزم دفاعي يقوم على التحرك ضد الآخرين، ويسعى صاحب هذا النمط بالاعتماد على مصادر القوة والسلطة في المجتمع إلى تحقيق الأمن لنفسه وإخضاع الآخرين لقوته، فنرى أصحاب هذا النمط عادة من رجال السلطة أو القوة التنفيذية، أو قد يكونوا مجرمين أو من قاطعى الطرق.
- بعيداً عن الآخرين، إذ يتصف أصحاب هذا النمط عن الميكانزم الدفاعي الذي يقوم على التحرك بعيداً عن الآخرين، إذ يتصف أصحاب هذا النمط بالشعور بالتوتر والقلق الشديدين عند وجودهم مع الآخرين، ويتجنبون المشاركة في الفعاليات الاجتماعية، إذ أن العزلة والابتعاد عن الناس هي وسيلة هروبية لخفض القلق والتوتر الناشئين.
- عامل عامل عامل على المختل المختل عن الحوف من ميكانزم دفاعي يتضمن عامل التعلق والتشبث بالآخرين، فضلاً عن الحوف من رفض الآخرين له، فنراه يتملق للآخرين كسباً لرضاهم، وهو يسعى نحو تحقيق توقعات الآخرين منه بدون أدبى تفكير، كما أنسه لا يرغب في المعارضة، أو أن يخسر عطف الآخرين (Boeree, 2002, p.13).

#### 4- نظرية بلوك ( Blook):

يرى ج. اج. بلوك (G, H. Blook) أن هناك خمسة أنماط من الشخصية وهي:

- ا- النمط المتأثر بالسيطرة: ويتصف بالتقلب والقسوة والميل إلى السيطرة والتحكم بالآخرين، فضلاً عن سوء التكيف.
- ب- النمط متأخ التوافق: ويتصف الفرد بسوء التوافق أثناء مرحلة المراهقة، ويتميز بسلوك طفولي.
- **ج- النمط المتسم بمرونة الانا:** ويكون الفرد هنا ذا قدرة عاليــة علــى التوافــق وكفاية الشخصية.
- د- النمط غير المتحكم والمتقلب: ويتصف الفرد هنا بأنه اندفاعي، ويسلك ضد المجتمع عبر المتحكم والمتقلب: ويسلك الفرد هنا بخصائص مرحلة المراهقة، ولديه ولديه توافق يبدأ ابتداءا من مرحلة البلوغ (171 -Robins etal, 1996, P.157).

# 5- نظریة ایزنك (Eysenk):

تعد نظرية أيزنك (Eysenk ,1916) من النظريات التي أطلق عليها نظريــة العوامــل الثلاثة التي اعتمدت على التحليل العاملي الدقيق في وصف الشخصية، وقــد توصــل إلى وجود ثلاثة أبعاد رئيسة للشخصية هي:

- البعد الأول: الانطواء (Introversions) الانبساط (Extroversion)
- البعد الثاني: الذهانية (Psychotics) اللاذهانية (Non- Psychotics)
- البعد الثالث: العصابية (Neuroticism) اللاعصابية (Non-Neuroticism)

ويرى أيزنك أن الأبعاد الثلاثة المذكورة هي ليست نماذج الشخصية كلها، ولكنها الأبعاد التي ظهرت حتى الآن في دراساته، ويمكن ايجاد أبعاد أخرى عن طريق الاستمرار بالبحث (الانصاري، 2012، 231).

# 6- نظریة فریدمان و روزنمان (Friedman & Rosenman ,1960):

توصـــل كـــل مـــن مـــاير فريـــدمان (Mayer Friedman) وري روزغـــان (A) إلى وجود نمطين متمايزين من الشخصية هما نمــط الشخصــية (A) وفيما يأتي أهم الخصائص النفسية التي يتميز بما كل من النمطين:

- ا- نمط الشخصية (A): يتميز أصحاب هذا النمط بالكفاح المستمر من أجل انجاز الكثير في أقل وقت، وهم يتحركون ويأكلون بسرعة، ويتحدثون بسرعة، ومرتفعي الإنجاز، وعديمي الصبر حينما يواجهون تحديات أو تأخير من الآخرين، وتكون جميع نشاطاقم ذات طابع تنافسي، ويمتازون بسرعة الاستئارة (الانصاري، 2012، 232).
- ب نمط الشخصية (B): ويتصف صاحبه بالهدوء، وعدم الرغبة في التنافس، وليس لديه شعور بسرعة مرور الوقت، ويميلون إلى التسامح والمعايشة السلمية مع أنفسهم والبيئة المحيطة بهم، وبمقابل هذه السمات والسلوكيات يكون أصحاب نمط الشخصية (A) أكثر عرضة للإصابة بأمراض الشرايين القلبية التاجية، على الضد من نمط الشخصية (B) الذين ينخفض أصابتهم بهذه الأمراض (الناصر، 1996، 58).

# 7- نظرية روبنز (Robbins):

قام روبتر (Robbins,1997) بتحديد ستة أناط للشخصية والمهن التي تناسبها وهي:

- ا- النمط الباحث: يفضل هذا الشخص الأنشطة التي تتضمن المتفكير والتنظميم والفهم، ويتميز بالتحليل، وحب الاستطلاع ، والاستقلالية.
- ب النمط المواقعي: يفضل الأنشطة التي تتطلب المهارة والقوة والتوافق العضلي العصبي، ويتميز بالمثابرة، والمسايرة، والصدق.
- ج- النمط التقليدي: يفضل الأنشطة المحددة بالقوانين وهو يميل الى العمل، ولكنه محدود الخيال، وغير مرن.
- د- النمط الاجتماعي: يفضل الأنشطة التي بواسطتها ينمي ويطور الآخرين، ويتسمم
   بالتعاون، والتسامح.
- هـ النمط المقدام او المغامر: يفضل الأنشطة اللفظية التي تساعده على التأثير في الآخرين والحصول على القوة والنفوذ، ويتسم بالثقة، والطموح.
- هـ النمط الفني: يفضل الأنشطة الغامضة وغير المنظمة التي تتطلب التعبير الإبداعي،
   ويتسم بخصوبــة الخيال (عسكر،2000، 201-126).

#### 8\_ نظرية هولانه (Holand):

جاءت نظرية جون هولاند (Holand) بعد دراسات مطولة امتدت دراساته بين (1952–1984) اذ قدم أنموذجاً سداسياً لأنماط الشخصية، يرى فيه أن كل نمل غلط يعدد لمجموعة مهنية معينة وهذه الأنماط هي:

1- النمط الواقعي (Realistic Type): يميل أصحاب هذا النمط الى الاعمال الستي تتطلب قوة جسدية، وقدرة حركية وميكانيكية ويفضلون التعامل مسع الأشسياء الماديسة الملموسة وينبذ المفاهيم المجردة. وصاحب هذا النمط يميل الى إظهار نفسه على أنه مسادي، ومُطيع، ومُثابر، ورجولي، وعملي، وغير مُعقد.

ب النمط التطيلي او البحثي (Investigative Type): يميل أصحاب هذا النمط الى دقة الملاحظة والفهم وحل المشاكل من خلال التحليل والتقييم، ويميلون الى الاعمال التي لا تتطلب التعامل مع الناس، إذ يمتلك قدرة علمية ورياضية، وصاحب هذا النمط يميل الى إظهار نفسه على أنه تحليلي، ومتفحص، وانطوائي، وناقد.

ج- النمط الفني (Artistic Type): يميل اصحاب هذا النمط الى الاعمال الفنية التي تتطلب الإبداع والحدس ويحبون الخيال والإبداع في بيئات مفتوحة غير مقيدة، ويفضل الوظائف الفنية أو المواقف التي يستطيع الاشتراك فيها في فعاليات وقدرات فنية، وصاحب هذا النمط يميل الى إظهار نفسه على أنه خيالي، ومُستقل، ومثالي (غفور، 2011، 27)

د- النمط الاجتماعي (Social Type): يميل اصحاب هذا النمط الى التعامل مع الناس والتواصل معهم من اجل تعليمهم، يستخدم القدرات الاجتماعية في حل مشاكل العمل والمواقع الأخرى، ويقيم المشاكل الاجتماعية والأخلاقية، وصاحب هذا النمط يميل الى اظهار نفسه على أنه مساعد، واجتماعي، وذو بصيرة، وعطوف.

النمط المغامر (Enterprising Type): يميل أصحاب هذا النمط الى العمل مع الآخرين من اجل السيطرة عليهم، وإقناعهم وقيادهم، والتأثير فيهم من اجل تحقيق أهداف تنظيمية، او مكاسب اقتصادية، وصاحب هذا النمط يميل الى اظهار نفسه على أنه مُكتسب، ومّتفائل، ومُغامر، وذو طاقة، ويسعى وراء المتعة، وواثق من نفسه.

و النمط التقليدي (Conventional Type): يميل اصحاب هذا النمط الى العمل البيانات المكتبية، ولديهم قدرة كتابية وعددية وينفذون المهام بالتفصيل بناء على توجيهات الاخرين، ويميلون الى الروتين في حياهم، وصاحب هذا النمط يميل الى إظهار نفسه على أنه مُطيع، وحي الضمير، وغير خيالي، ومُثابر (Holand, 1973, p.11-44)

# 9- نظرية الانيكرام ( The Enneagram's ):

بعد ما قامت الباحثة باستعراض موجز لأهم النظريات التي تناولت أنماط الشخصية، التي تسلط الضوء على أنماط الشخصية في نظرية الانيكرام، وذلك كولها قد تبنت التصور الذي تطرحه تلك النظرية في تناولها لأنماط الشخصية.

الانيكرام هي طريقة قديمة لتحليل الشخصية ومعرفتها، وتعود إلى عام (2500) قبل الميلاد، اذ اكتشف في الشرق الأوسط، وقد قام العالم النفسي الروسي (غسورد جيف) بادخال نظام الانيكرام الى أوربا في سنة (1920) ويقال إلها طريقة صوفية من أصل نقشبندي (الخواجية) جاء إثناء تنقلاته في أسيا الوسطى واستقر في باريس مند العام (1922) وافتتح مركزه المسمى (معهد تطور التوافق للإنسان) وتخرج فيه مفكرين وأدباء مهتمين بالأدب والدين والفكر الإنساني، وبعد وفاته تطورت تلك الطريقة وأخذت شكلها النظري التحليلي (السيد و آخرون، 2006، 14).

وطرأت على هذه النظرية تغييرات كثيرة تمثلت بالأفكار الحديثة في علم السنفس، ثم تطور ذلك المفهوم في السبعينيات من القرن الماضي من خلال محاضسرات كسان يلقيها (نارنجو) وهو طبيب نفساني عن الطاقة النفسية، وبالفرضيات التي يطرحها الطلبة توصلوا الى تكوين الشكل التساعي للنظرية (Bodnarczuk,2009,p.1) ثم تعاقبت الدراسات من قبل المنظرين الجدد، وهم دون ريزو (Don Riso)، وروس هيودسن (Russ Hudson)، وهيلين بالمر (Helen palmer)، وكسائي هسارلي (Dave) وغيرهم.

واصل نظرية الانيكرام تختص بأفكار مؤسسة الانيكرام لتغطي كل الميادين الفلسفية والعلمية، وكلمة الانيكرام مشتقة من الكلمين اللاتينيين (Ennea) وتعيني تسبعة و(Gramos) وتعني مخطط أو رسم بياني، وبجمع الكلمتين (Enneagram) لتصبح بمعنى

(المخطط التساعي) إذ أن نظرية الانيكرام طُرحت بشكل مخطط يحوي تسع نقاط محددة ، هي عبارة عن أنماط للشخصية ولكل من هذه الأنماط مشاعر واتجاهات وقيم روحية مختلفة عن النمط الآخر، ويحدد كل نمط من خلال الدوافع النفسية والأفكار الستي تظهر في السلوك اليومي للفرد (Baron and Wagelc,1994,p.2)

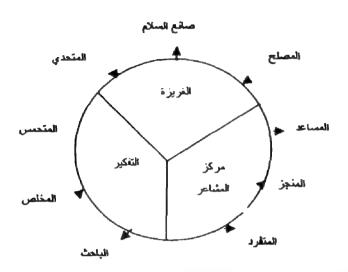
# ويؤكد منظرو الانيكرام بتقسيم الشخصية إلى ثلاثة مراكز أساسية هي:

- 1. مركز المشاعر (Feeling Center)
- 2. مركز التفكير (Thinking Center)
  - 3. مركز الغريزة (Instinct Center)

ويحوي كل واحد من هذه المراكز على ثلاثة أغاط من الشخصية، ويسلك الفرد بصورة رئيسة عن طريق واحد من هذه الأغاط التسعة في المراكز الثلاثة للشخصية، وتطغى السمات النفسية المكونة لهذا النمط على شخصية هذا الفرد في معظم الأوقسات، والأغاط التسعة هي:

- (The Reformer Personality Type) غط الشخصية المصلح
  - 2- غط الشخصية المساعد (The Helper Personality Type)
  - 3- غط الشخصية المنجز (The Achiever Personality Type)
- 4- غط الشخصية المتفرد (The Individual Personality Type)
- 5- غط الشخصية الباحث (The Investigator Personality Type)
  - 6- غط الشخصية المخلص (The Loyalist Personality Type)
- 7- غط الشخصية المتحمس (The Enthusiast Personality Type)
- 8- غط الشخصية المتحدي (The Challenger Personality Type)
- 9- غط الشخصية صانع السلام (The Peacemaker Personality Type)

ويمكن توضيح المراكز الثلاثة وما تضمه من أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بشكل الآبى:

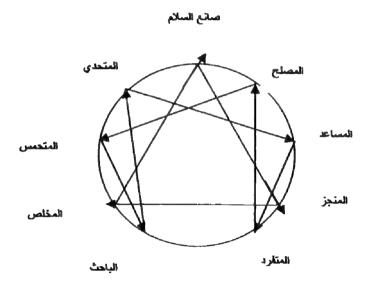


الشكل (1) أنماط الشخصية الانيكرام حسب المراكز مفعوم التكامل واللاتكامل بين الانماط التسعة (الدينامية):

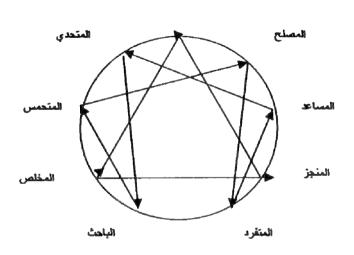
يشير كوري (Cory,2000) إلى أن الأنماط التسعة للشخصية في نظرية الانيكرام متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية ولا تأخذ صفة التصنيف الإستاتيكي، فضلا عن ذلك فإلها تعكس عن طريق تلك العلاقة التكاملية واللاتكاملية فيما بينها صور النمو النفسي، وكذلك التدهور والإضمحلال التي تتعرض له الشخصية في أثناء حياة الفرد (Cory,2000,p.12)

ويؤكد بالمر(Palmer,1988) أن الأناط تشترك فيما بينها بما أسمته متوالية، تعبر عن اتجاهين: الأول ويشير إلى الحالة الصحية وتحقيق الذات، أما الاتجاه الثاني فهو يشير إلى الحالة غير الصحية والعصاب، وذلك لكل غط من الأنماط التسعة. ففي الحالة الصحية وعند غياب الضغوط، يتجه الفرد بصورة تكاملية إلى الأخذ بصورة مؤقتة (استعارة) من الخصائص والصفات الصحية للنمط الذي يشترك معه في اتجاه التكامل كما مبين في الشكل (2) (Palmer&Daniels,2007,p.5) فعلى سبيل المثال فان نمط الشخصية المصلح في اتجاه التكامل، يأخذ من الصفات الصحية للنمط المتحمس، وكذلك أي (النمط المتحمس) في الجانب الصحى قد يستفاد من الصفات الصحية للنمط الباحث وذلك ضمن المتحمس) في الجانب الصحى قد يستفاد من الصفات الصحية للنمط الباحث وذلك ضمن

متوالية هي: النمط المصلح – المتحمس الباحث – المتحدي – المساعد – المتفرد – المصلح، وكذلك الحال في الجانب غير الصحي قد تبدو بعض المظاهر السلوكية على نمط الشخصية مستمدة من النمط الآخر الذي يشترك معه في المتوالية في حالة واللاتكامل كما مبين في الشكل(3), الشكلين(2) و (3) يوضحان ذلك.



الشكل (2) اتجاه التكامل بين أنماط الشخصية التسعة في نظرية الانيكرام



صائع السلام

الشكل (3) اتجاه اللاتكامل بين أنماط الشخصية التسعة في نظرية الانيكرام (Riso,1995,p.16)

وفيما يأتي عرض لوجهات نظر منظري الانيكرام، وأنماط الشخصية التسعة كما طرحها كل واحد منهم:

#### (۱) انماط دیف ( Dave's Types):

يقسم ديف (Dave) أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام إلى الأنماط التسمعة، ويضيف شرحاً مفصلاً لطبيعة وسلوك كل نمط من الأنماط التسعة وكما يأتي:

#### 1- نمط الشخصية المصلح (The Reformer prsonality type):

يصف (ديف) طبيعة وسلوك نمط الشخصية المصلح، ففي الحالة الصحية لهذا السنمط، فأن حاجة صاحب هذا النمط في أن يكون صحيحاً عليه ان يتحمل في البحث عن عسن الحقيقة في سبيل العمل بالشيء الصحيح، وحينما يعمل الشيء الصحيح، فان الحاجة لديه تُشبع ويصل إلى الاتزان.

وفي الحالة المعدلة، فان الشخص حينما لا يعمل بجد للبحث عن الحقيقة، فان الحاجسة لأن يكون صحيحاً تزداد، وبذلك تساعد الشخص على أن يعاود العمل بجد مرة أخسرى للبحث عن الحقيقة، وبذلك فان منحنى الاتزان سيساعد في المعالجة. أما في حالة الانحنساء غير الصحي، فان السيطرة والتحكم يكون للخسوف الأساس، فان خوف الشخص صاحب هذا النمط من أن يكون غير مهم، يجعله يصحح الآخرين في البداية كوقاية أو حماية، وهسذا ليس بالشيء الصحيح عمله، إذ يُزيد الخوف الأساس بصورة أكبر. (Dave, 2006, p.1)

#### 2- نمط الشخصية المساعد (The Helper prsonality type):

يرى (ديف) أنه في الحالة الصحية، فان حاجة صاحب هذا النمط لكي يكون محبوباً، عليه ان يساعد الآخرين، وحينها تضفي عليه صفة المحبوب، ويصل الامر الى الاشباع والاتزان.

وفي الحالة المعدلة، فان صاحب هذا النمط حينما لا يساعد الآخرين ولا يكون محبوباً، فأن الحاجة تزداد الى المساعدة الاخرين، وعليه فان منحنى الاتزان يُساعده على المعالجية. أما في الحالة غير الصحية، فأن الخوف الأساسي يُسيطر على صاحب هذا النمط، ويتحكم به ويكون الشخص غير محبوب، ويحاول خداعهم ليحبوه، وهذا سيجعل الناس يحبونه حتى لويكون الشخص غير محبوب، ويحاول خداعهم ليحبوه، وهذا سيجعل الناس يحبونه حتى لويكون الشخص غير محبوب، وهذا يزيد الخوف الأساس بصورة أكبر (Dave, 2006, p.2).

#### 3- نمط الشخصية المتحفز (The Motivator prsonality type):

ففي الحالة الصحية، نجد أن حاجة هذا النمط لكي يكون محط الإعجاب عليه ان يعمل بجد لتحسين نفسه، وهذا ما يجعل الآخرين المحيطين يُعجبون به، وحينما يشعر صاحب هذا النمط بأنه محط الإعجاب، فأن الحاجة تُشبَع ويصل الى الاتزان.

وفي الحالة المعدلة، والتي لا يعمل فيها صاحب هذا النمط بجد ليُحسن نفسه، فسان الآخرين المحيطون به سيعجبون به بصورة أقل، وهذا سيُزيد الحاجة للإعجاب، مما يدفعه على العمل بجد مرة أخرى ليُحسن نفسه، وهذا فان منحنى الاتزان سيُساعده على المعالجة. أما في الحالة غير الصحية فإن الحوف الأساسي من أن يصبح الشخص مرفوضاً تجعله ينافس ويُعادي الآخرين كدفاع عن نفسه، وهذا يجعل الآخرين يُعجبون به بصورة اقسل، وهذا ما يزيد الخوف الأساس لديه (Dave, 2006, p.3).

# 4ـ نمط الشخصية الرومانسي (The Romantic prsonality type):

تُسيطر الرغبة الأساسية على صاحب هذا النمط من الشخصية في الحالة الصحية، فان الحاجة لفهم النفس لدى الشخص تحمله على السماح لعواطفه بالظهور، ويقوم بتفحصها لأجل فهم نفسه، وحينما يصل الى مرحلة فهم نفسه، فأن الحاجسة ستُشبع وسيصل إلى الاتزان.

أما في الحالة المعدلة والتي تحدث حينما يتفحص الشخص صاحب هذا النمط مشاعره بصورة جيدة ، فإذا لم يفهم نفسه، فان ذلك سيُزيد الحاجة لأن يفهم الشخص نفسه، وهذا سيُساعده على تفحص نفسه مرة أخرى، وبهذا فان منحنى الاتزان سيُعالج صاحب هذا النمط. ففي الحالة غير الصحية، فان خوف الشخص من أن يصابه خلل يتغافل الامر، مما يؤدي الى تجاهل نفسه، ويسرح في خياله، وهذا يعني أنه سوف يفهم نفسه بصورة أقلل، وبذلك سوف يزداد الخوف الأساس (Dave, 2006, p.4).

#### 5- نمط الشخصية المفكر (The Thinker prsonality type):

يرى ديف أن صاحب غط الشخصية المفكر في حالته الصحية، فنجد أن الحاجــة إلى فهم العالم، تجعل صاحب هذا النمط يُراقب ويُلاحظ ويُحلل العالم، وهذا يساعده على فهم العالم بصورة جيدة ، وحينما يصل إلى فهم العالم المحيط به، فأن الحاجة ستُشــبَع ويصــل إلى الاتزان.

أما في الحالة المعدلة، فحينما يُراقب ويلاحظ ويُحلل صاحب هذا النمط العالم بصورة أقل فأنه لا يفهم العالم، وسيُزيد ذلك الحاجة لديه إلى فهم العالم، ثما يجعله يُعاود المراقبة، والتحليل، وبذلك فان منحنى الاتزان سيُساعد في المعالجة، وفي الحالة غير الصحية، فان السيطرة تكون للخوف الأساس من أن يُكتسح صاحب هذا النمط بواسطة العالم، يجعله ينفصل عن العالم والناس المحيطون به كدفاع، وهذا يجعلهم أقل فهما للعالم، وبذلك سيزداد الخوف الأساس (Dave, 2006,p.5).

# 6- نمط الشخصية المظص (The Skeptic prsonality type):

تُسيطر على صاحب هذا النمط من الشخصية في حالته الصحية، فيان الحاجية لأن يكون الشخص آمناً تحمله على أن يصبح موالياً للآخرين، لاسيما للسلطة، وهذا سيزيده أمناً بين الآخرين، مما يؤدي إلى إشباع الحاجة والوصول إلى الاتزان.

وفي الحالة المعدلة، فأن عدم ولاء الشخص صاحب غط الشخصية المخلص للآخرين بصورة كبيرة، يجعله يشعر بعدم الأمان بينهم، وستزداد الحاجة للأمان لديه، والتي تساعده على البحث مرة أخرى عن السلطة والولاء لها، أو أن يصبح أكثر ولاء للآخرين المحيطين به، وهذا فان منحنى الاتزان سيساعده في العلاج، أما في الحالة غير الصحية، فأن السيطرة تكون للخوف الأساس من أن يصبح الفرد مهجوراً، يحمله على أن يصبح شكاكاً بالآخرين، ويبدأ يسوء الظن بهم، وهذا سيزيد معنى الأمان الذي يُزيد الحوف الأساس وبصورة أكبر (Dave, 2006, p.6).

# 7- نمط الشخصية المتحمس (The Enthusiast prsonality type):

تُسيطر الرغبة الأساسية على صاحب نمط الشخصية المتحمس في حالته الصحية، لكي يكون سعيدا"، عليه ان يسعى الى اكتشاف العالم، وفي هذه الحالة بإمكانه ان يقيم نفسه وكذلك يقيم ما اكتشفه، وكنتيجة لهذه سيحصل على السعادة، وهذا فان الحاجة تُشبَع ويصل إلى الاتزان.

وفي الحالة المعدلة، فحينما لا يكتشف الشخص العالم ويقيمه، فسيصبح غير سعيد، ولا يصل لأي نتيجة، وستزداد الحاجة لكي يكون سعيداً، وهذا يُساعده على التواصل مرة أخرى مع العالم واكتشاف الأشياء وتقييمها، وبهذا فان منحنى الاتزان سوف يُعالج، أما

في الحالة غير الصحية فستكون السيطرة للخوف الأساس من أن يصبح محروماً يؤدي إلى عدم البحث عن المشاعر الجديدة والمختلفة، وهذا يعني أنه سيحصل على سعادة قليلة، وسيُزيد هذا مشاعر الفراغ والخوف الأساس من أن يصبح محروماً (Dave, 2006,p.7).

# 8- نمط الشخصية القائد (The Leader prsonality type):

يرى ديف أن الرغبة الأساسية تُسيطر على صاحب هذا النمط من الشخصية في الحالة الصحية معتمداً على نفسه، تحمله على أن يصبح قوياً وقادراً على الدفاع عن الآخسرين، وحينما يصبح مستقلاً، فأن الحاجة ستُشبَع ويصل إلى الاتزان.

ولا يبني صاحب هذا النمط في حالته المعدلة قوته بصورة كافية، ويصبح معتمداً على الآخرين بصورة أكبر في الحاجات المتعددة، وسيُزيد هذه الحاجة إلى الاعتماد على النفس، وبذلك فأن منحنى الاتزان سيُساعده على العمل مرة أخرى وبجد ليصبح قوياً، وبذلك فأن منحنى الاتزان سيُساعد في المعالجة، أما في الحالة غير الصحية فان الخوف الأساس مسن الامتثال والتسليم للآخرين، يدفع الفرد الى السيطرة على الآخرين كدفاع ، وهذا سيجعل الفرد معتمداً على الآخرين بصورة أكبر، وبالتالي سيُزيد الخوف الأساس لدى صاحب هذا النمط (Dave, 2006, p.8)

# 9- نمط الشخصية صانع السلام (The Peacemaker prsonality type):

تكون الرغبة الأساسية هي المسيطرة على صاحب هذا النمط في حالته الصحية، فأن الحاجة لإيجاد الوحدة، تحمل صاحب هذا النمط على الانفتاح على الآخرين، وسوف يبني علاقات قوية، وهذه الطريقة فان الحاجة الأساسية لصاحب هذا النمط تُشبَع وتصل إلى الاتزان، وفي الحالة المعدلة فان تقرب من الاخرين او العالم الحيط به، يكون بنسبة قليلة، يعني أن الوحدة بدأت تضعف، وسوف تُثار الحاجة إلى وجود الوحدة وزيادها، والستي تساعد صاحب هذا النمط على أن يصبح أكثر تقبلاً للآخرين، يساعد منحنى الاتزان على المعالجة، أما في الحالة غير الصحية، فأن الحوف من الانفصال هو المسيطر عليه، ويتسوهم صاحب هذا النمط بتحقيق الوحدة، ويتحمل تجاهل الحقيقة، ويتساهل مع الآخرين والعالم بصورة عمياء، وسيُزيد هذا الخوف الأساس (pave ,2006, p.9).

#### (ب) انماط بيسنك واخرون (Bessing etal ,Types ,1984):

ترى ماري بيسنك (Mari Bessing) وآر. نوكوسك (R.Nogosic) وبي. اولاي (P.Oleay) أن كل ثلاثة أنماط من الأنماط التسعة للشخصية تسلك في أحد الاتجاهات الثلاثة (مع المجتمع، أو ضد المجتمع، أو بعيداً عن المجتمع) ويكون سلوك هذه الأنماط عن طريق آلية معينة أطلقوا عليها اسم استراتيجية الحماية، وتكون موجهة نحو حماية ذات الفرد وقيمه وتأخذ ثلاثة أشكال وهي:

أنا أصغر من العالم، وكما هو ظاهر في سلوك (المصلح، والمتحمس، والمتفرد)
 ب- يجب أن أتوافق مع العالم، الذي يظهر في سلوك(المنجز، المخلص، صانع السلام)
 جـ - أنا أكبر من العالم، وهو ما يبدو في سلوك الأنماط (المتحدي، المساعد، الباحث)
 وكما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1) الأنماط الشخصية التسعة على وفق اتجاهات سلوكها وأشكال الحماية التي يأخذها كل نمط على وفق منظور بيسنك وأخرون

أشكال الحماية	اتجاهات السلوك	أنماط الشخصية
أنا أصغر من العالم	ضد المجتمع (عدوان)	المصلح ، المتحمس ، المتفرد
يجب أن أتوافق مع العالم	مع المجتمع (مسايرة)	المنجز، المخلص، صانع
		السلام
أنا أكبر من العالم	بعيداً عن المجتمع (انسحاب)	المتحدي، المساعد، الباحث

# وسنوضح فيما يأتى كل نمط من الأنماط التسعة:

- 1- نمط الشخصية المصلح: يرى صاحب هذا النمط نفسه عن طريق إستراتيجية الحماية أنا أصغر من العالم ، فيتجلى سلوكه في العدوان بنقده لذاته وللآخرين المحيطين به.
- 2- نمط الشخصية المتحمس: يرى صاحب هذا النمط نفسه أصغر من العالم المحيط به، ولذلك وهو يسعى للانغماس والمبالغة في عمل الأشياء، والسعي وراء كل ما هو جديد وجذاب له ، خوفاً من مواجهة نفسه، وشعوره بأنه أصغر من العالم المحيط به.
- 3- نمط الشخصية المتفود: يرى صاحب هذا النمط نفسه أصغر من العالم، ويعبر عن انسحابه لسوء فهم الآخرين وازدراءهم واحتقارهم، وتدريب نفسه على التعبير عن الأصالة.

- 4 نمط الشخصية المنجز: يرى صاحب هذا النمط نفسه بأنه يجب أن يتواءم ويتفق مع المجتمع، فيكون عدوانه مقنناً ومسخراً نحو الإنجاز والعمل والتحصيل.
- 5- نمط الشخصية المظص: يرى صاحب هذا النمط أنه يجب عليه أن يتوافق مــع العالم المحيط به، من أجل أن يكون جديراً بالاهتمام من الآخرين، ولذلك فهو يبدي اهتماماً كبيراً وطاعة وانصياعاً للمعايير والقوانين.
- 6- نمط الشخصية صانع السلام: يرى نفسه بأنه يجب عليه أن يتوافق مــع العــالم المحيط، كون العالم المحيط به لا يستطيع أن يمنحه الحب والتقدير وراحة البال.
- 7- ينمط الشخصية المتحدي: يرى صاحب هذا النمط نفسه أكبر وأعظم من العالم الحيط به، وعليه فهو يسير ضد المجتمع بفعل القوة الغريزية.
- 8- نمط الشخصية المساعد: يرى صاحب هذا النمط نفسه أكبر من العالم الحيط به، وهو ما يشكل مفهوم الذات لديه، إذ أنه يحاول أن يسلك بصورة المبادأة، بأن يفرض نفسه في علاقات الصداقة، على الرغم من عدم تقبل الآخرين لذلك في كثير من الأحيان، ويشعر بالغضب كثيراً في حالة رفض نصائحه وإرشاداته.
- 9- نمط الشخصية الباحث: ويرى نفسه أكبر من العالم المحيط بـــه ، فيهـــرب مـــن الآخرين، وذلك تأكيداً لافتراض يضعه يتعلق بامتلاكه هو فقط التصور العقلي والثقـــافي للجيات الأمور، وهو ما لا يمتلكه الآخرون، فيسعى للحفاظ على ملكه الـــذهني الـــذكي بالابتعاد والانزواء وتجنب الآخرين (Beesing etal,1984, p.12-14).

# (ج) انماط بارون و ويجل (Baron and Wagele, Types ,1994):

يتمثل نظام انيكرام (يلفظ اني كرام) بدائرة تحتوي على تسعة أجزاء، وكلمة (ennea) هي كلمة إغريقية تعني الرقم تسعة في حين تعني كلمة (gram) مخطط ، لذلك يعني مصطلح انيكرام (enneagram) مخطط من تسعة أجزاء (Baron and Wagele ,1994 , p.2).

حسب رأي (بارون و ويجل 1994) فان نظام انيكرام هو دراسة تسعة أنماط رئيسة للشخصية من اجل فهمها بطريقة أفضل وفهم سبب سلوك الإفراد بالطريقة التي يفعلوها وكذلك يقدم لنا هذا النظام خطوطا عريضة في نمو الفرد ووسائله في تطوير علاقاته مسع باقى الافراد.

# يقسم رينيه بارون (Rence Baron) واليزابيث ويجل (Elizabeth Wagele) انماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام إلى الانماط الاتية:

1 نمط الشخصية المنشد للكمال (The Perfectionist personality Type):

يرى بارون و ويجل أن صاحب هذا النمط يتمتع بسمات شخصية كالواقعية، وحيوية الضمير، وهو مبدأي، إذ يحاول جاهداً العيش بمثالية عالية، فضلاً عن ذلك فأنه يتمتع بما يأتي:

- أ- لديه قدرة على ضبط النفس، وعلى إنجاز الكثير، ولديه معايير ونظم أخلاقية.
- ب- تحفزه الحاجة لعيش الحياة بالشكل الصحيح وتطوير نفسه والآخرين وتجنب
   الغضب.
- ج- يشعر بأن ما يفعله ليس جيداً بما فيه الكفاية يبدو متوتر الأعصاب، ويأخذ الأمور بجدية.
- د- قادراً على الربط بين الحقائق، والتوصل إلى فهم أفضل، ووضع النتائج وتشكيلها، ويعطى الآخرين هذا الانطباع عن نفسه.
- ٥- من الصعب عليه الشعور بأن ما يفعله لا يثمنه الآخرون، تستحوذ عليه فكرة ما فعله، وما يجب أن يفعله، ويترعج لأن الآخرين لا يحاولون العمل بجد كما يفعل هو.

# ويتصف أصحاب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالمواصفات الآتية:

- أ- كان يعتبر من قبل أهله انه في سن الرشد عندما كان طفلا، أي ان أهلـــه كـــانوا يشعرونه انه مسؤول عنهم حتى مع صغر سنه.
- ب- كان يضطر الى إخفاء مشاعر الحب والغضب، ويظهر بمظهر كامل ومتقن، حتى يحصل على حب أهله وودهم له.
  - ج- ينقد نفسه قبل أن ينقده الآخرون.
  - د- يركز على العيش على وفق ما يتوقعه الآباء والمعلمون.
  - ه- يتمسك بالمبادئ المتضادة مع عمره (مثلاً الأطفال لا يغضبون).

# وقد طرح بارون و ويجل صفات صاحب هذا النمط حينما يكون أحد الوالدين، وكالأتي:

أ- يعلم أبناءُهُ المسؤولية والقيم الأخلاقية المرغوبة ، وهو حي الضمير، وعادل.

ب- الضبط والتحكم القوي (Baron and Wagele, 1994, p.1)

# 2- نمط الشخصية المساعد (Helper personality type):

وهذا الشخص تحفزه الحاجة لكي يكون محبوبا وذا أهمية كبيرة للتعبير عـن مشـاعره الايجابية نحو الآخرين، ويتجنب رؤية الاخرين بانه محتاج.

# يرى بارون و ويجل أن صاحب نمط الشخصية المساعد يتمتع بالصفات الاتبة:

أ- الدفء ، والكرم والتركيز، وسهولة التعامل.

ب- ذو قيم أخلاقية، وهو حساس لمشاعر الآخرين، ويعمل صداقاته بسهولة.

ج- لا يستطيع القول (لا) للآخرين، وانخفاض تقديره لذاته.

د- لديه روح الفكاهة، والمبالغة والإفراط من أجل الآخرين.

هـــ لا يفعل لنفسه الأشياء التي يتمنى أن يفعلها لنفسه، خوفاً من أن يبدو أنانياً.

و – ينتقد نفسه لعدم شعوره بأنه محبوب كما يظن.

# ويتمتع الطفل صاحب هذا النمط بما يلي:

أ- حساس جداً للرفض والاستنكار والنقد و يدّعي الخجل والنضوج.

ب- يعمل بجد من أجل إسعاد والديه في أن يبدو مساعداً وذو فهم.

ج- اجتماعي، ويحاول أن تكون لديه شعبية بين الأطفسال الآخسرين. (السسيد وآخرون،2006، 30)

# أما صفات صاحب هذا النمط فيما لو كان أحد الوالدين فهي كالآتي:

أ- يحب أطفاله بصورة غير عادية، ويصغى بصورة جيدة، ويخادع أطفاله عادة.

ب- عطوف، ويشجع أبناءه، ويشعر بالذنب إذا لم يكن بالحال المطلوب.

ج- يسأل نفسه دائماً السؤالين الآتين: (هل عملت بصورة جيدة ؟)(هل أعطيت بما فيه الكفاية؟) (Baron and Wagele,1994,p.2).

# 3- نمط الشخصية المنجز (Achiever personality type):

وهذا الشخص تحفزه الحاجة لكي يكون إنتاجيا يتجنب الفشل وتحقيق النجاح.

يتصف صاحب هذا النمط من وجهة نظر بارون و ويجل بما ياتى:

أ- الحيوية، والتفاؤل، وتوكيد الذات، والتوجه نحو الهدف، وهو قادراً على تحفيز الناس.

ب- يبدو ودوداً ، ويخاف من عدم النجاح، أو من أن يبدو غير ناضج.

ج- يتنافس، ويستطيع الحصول على الأشياء، والاستمرار بالعمل بفعالية.

هـــ يقارن نفسه مع الناس الذين يعملون الأشياء بصورة جيدة، و يجاهـــد ليتعلــق بالنجاح.

و- يصل الى مرحلة يشعر بالإنهاك والانهيار من كثرة الاهتمام بالعمل.

ويتصف صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بما يأتى:

أ- يعمل جاهداً من أجل الحصول على تثمين مواهبه.

ب- محبوب من قبل الأطفال الآخرين، ومن قبل البالغين.

ج- هو الطفل الأكثر قدرة وتحملاً للمسؤولية في صفه أو مدرسته.

د- فعال ونشط في المدرسة، أو النادي، ومندمج في عمله ومشاريعه الخاصة.

# أما الأباء من أصحاب هذا النمط فيتصفون بالآتى:

أ- حى الضمير، ومُعتَمَدٌ عليه، ولديه ولاء، ويجاهد لعمل الكثير من الأعمال.

ب- يتوقــع مــن أطفالــه أن يكونــوا مســؤولين ومــنظمين ( & Wagele,1994,p.3).

# 4- نمط الشخصية الرومانسي (Romantic personality Type):

#### طرح بارون و ویجل صفات متعددة لهذا النمط نوردها بما یأتی:

أ- حساس، وحنون، ولديه نظرة ثاقبة، وهو ذو مزاج مكتئب ناجم عن الفراغ واليأس.

ب- يحاول كل ما بوسعه ليجد معنى للحياة ، وليعبر عن مشاعره العميقة.

ج- يعمل ما بوسعه من أجل أن يقيم علاقات حميمة مع الناس.

- د- لديه إبداع ، وحدس، وبديهية، وروح الفكاهة، وقيم أخلاقية.
- هـــ يبدو وحيدا، حتى بوجود الآخرين معه، ولديه قدرة وخبرة في فهــم مشــاعر الناس.
  - و- يشعر بكرهه لنفسه، وبالخجل، ويعتقد بأنه لا يستحق الحب.

# ويصف بارون و ويجل صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالأتي:

- أ- لديه تخيلات فعالة، ويُبدع في اللعب وحده، أو ينظم للألعاب المنظمة.
- ب- حساس جداً ، ويشعر بأنه غير مناسب، وبأنه فاقد لشيء ما يملكه الآخرون.
  - ج- يتعلق بالمعلمين المثاليين، أو الأبطال أو الفنانون او.... الخ.
  - د- يشعر بالوحدة أو الهجران (ربما نتيجة موت أحد الوالدين أو طلاقهما).
- ه- في طفولته يشعر بأنه مهمل من قبل الأهل، فلم يأخذ حاجته من حب وحنان، فهو دائما يبحث عن الحب الضائع (Baron and Wagele ,1994, p.4).

# أما الآباء من أصحاب هذا النمط فيتصفون بما يأتي:

- أ- يساعدون أبناءهم على أن يبدوا على حقيقتهم، ويساندون إبداع وأصالة أبنائهم.
  - ب- جيدون في مساعدة أبنائهم على التواصل مع مشاعرهم.

#### 5- نمط الشخصية المراقب (Observer personality type):

# يشير بارون و ويجل إلى أن الفرد الذي يتصف بهذا النمط لديه المواصفات الأتية:

- أ- هذا الشخص تحفزه الحاجة لمعرفة كل شي وفهم الكون، وان يكون مكتفيا ذاتيا.
  - ب- يحتاج إلى الشكر، ومنطوي على نفسه، وتحليلي، ولديه نظرة ثاقبة.
    - ج- حرية التفكير، والبحث عن المعرفة والعلم وإيصاله للاخرين.
  - د- يحتاج وقتاً طويلاً يكون فيه وحيداً، او للتعبير عن أفكاره ومشاعره.
    - هـــ عصبح مترعجاً ومتضايقاً حينما يكرر الأشياء.
  - و- يتجنب الحفلات الكبيرة، والموسيقي الصاخبة التي يعزفها الناس الآخرون.
- ز- يتوصل إلى الأفكار، والفهم، والأسباب، والنتائج، ويبدو هادئاً في وقت الأزمات.
  - ح- يكون بطيئاً في إظهار معرفته، ونظرته للعالم.

# ويتصف صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالمواصفات والسلوكيات الأتبة:

أ- حياته الفكرية غنية لأنه يحب العلم والمعرفة، ولا يكرس وقته لجمع المال بل يبحث عن كل جديد في المعرفة وماله علاقة بالفكر والعلاقات الانسانية.

ب- يقضى معظم الوقت في القراءة وحيداً، ويتابع الأحداث بتفصيلاها.

ج- لديه القليل من الأصدقاء الخاصين، وهو حساس، ويتجنب الصراع مبع الأشخاص.

د- لديه عقل مستقل، ويسأل دائماً أبواه والمعلمين (السيد و آخرون ، 36، 2006).

أما الأباء من أصحاب هذا النمط من الشخصية فيتصفون بما يأتى:

أ-- متسلطون في بعض الأوقات، ويفرضون الأوامر.

ب- يتوقعون إنجازات ذكية أكثر مما هو متوافق مع التطور الزمني.

ج- ربما يكونون غير متسامحين مع أبنائهم حينما يعبرون عن مشاعرهم بقوة.

د- عطوفون دائماً، وسريعو الفهم، ومخلصون (Baron and Wagele,1994, p.5).

# 6- نمط الشخصية المخلص (Loyalist personality type)

يشير بارون و ويجل إلى أن الفرد الذي يتصف بهذا النمط لديه المواصفات الأتبة:

أ- يتصف بتحمل المسؤولية ويُعتمد عليه، ولديه قيم الولاء لعائلته وأصدقائه، وتتراوح شخصيته بصورة واسعة بين المتحفظ والصريح، وهو واضح، وحازم.

ب- يصغى بعناية، ويضحك، ويعمل النكات.

ج- رؤوف بالآخرين، و لديه ذكاء وبديهية، ويبدو بأنه لا يمتثل (غير امتثالي).

د- يواجه الخطر بشجاعة ، ويُماطل بسبب الخوف من الفشل.

ه- ينتقد نفسه بكثرة حينما لا يعيش بالشكل الذي يتوقعه، وهو شخص شكوك.

# ويتصف صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالمواصفات الأتية:

أ- ودود، ومحبوب، ومُعتَمد عليه، ومتسلط، وعنيد، ومشاكس.

ب-قلق، ومرتفع الانتباه واليقظة ضد الخطر، ولا يطالب السلطة بشيء، أو يتمرد عليها.

ج- مهمل، ويُسيء الاستخدام، وهذا قد يأتي من انعدام التعليم لدى عوائل مـــدمني الخمر أو بسبب استمرار الخوف والقلق من الوالدين.

أما أصحاب هذا النمط حينما يكونون آباء فيتصفون ويسلكون كما يأتي:

أ- محبوبون، ومهتمون، ويُقيمون معنى الواجب.

ب- يكونون في بعض الأحيان غير راغبين بإعطاء أبنائهم الاستقلال.

ج- قلقين بصيورة كيبيرة خوفياً على ابنيائهم مين اي اصيابة بيالأذى (Baron and Wagele ,1994, p.6).

7- نمط الشخصية المغامر (Enterprising personality type)

يشير بارون و ويجل إلى أن الفرد الذي يتصف بهذا النمط لديه المواصفات الأتية:

أ- مفعم بالطاقة والحيوية، ومتفائل، ولا يدع مشاكل الحياة تــؤثر عليـــه، وذو روح متحررة.

ب- صريحاً، و كريماً، ولديه جرأة وإقدام على المجازفة والتحديات الموجودة.

ج- حبه للمغامرات وخوض القرص المتاحة له يجعله لا يتم ما بدا به، والهروب من الاعمال الروتينية.

د- ليس لديه النية في أن يكون حاصلاً على المعلومات الأساسية، ويفقد الكيثير بالتخطيط.

وفي مرحلة الطفولة حدد بارون و ويجل المواصفات والسلوكيات الأتية :

أ- ذو اتجاه حركي، ومتحدي، و يهرج حينما يهيج للإثارة التحفيز.

ب- بارع ، ويحلم بالحرية التي سيمارسها حينما يكبر.

ج- يحب المغامرات المليئة بالمفاجآت والتجارب الغنية.

أما الأباء من أصحاب هذا النمط فيتصفون بما يأتي:

أ- ذوو قيم أخلاقية وكرماء، ويريدون أن يتوقع أبناؤهم الكثير من التحديات في الحياة.

ب- يكونـــون مشـــغولين بفعاليــاتم الخاصــة ليصــبحوا فعــالين. (Baron and Wagele ,1994, p.7)

#### 8- نمط الشخصية المتزعم (Asserter personality type):

يتصف صاحب هذا النمط من الشخصية، بالمواصفات والسلوكيات الآتية :

أ- هذا الشخص تحفزه الحاجة لان يكون معتمدا على نفسه وقويا، وان يكون له تأثير على العالم وتجنب ان يكون ضعيفا".

ب- صريح ، وواثق من نفسه، ومُستقل، ومُعتَمد على نفسه.

ج- يساند السلطة ، ويحمى أولئك المقربون له، و يُزيد أسباب العدالة.

د- لا ينسى أبدأ الإساءة أو الظلم، و يضع ضغوطاً كثيرة على نفسه.

ويتصف أصحاب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالمواصفات الأتية:

أ- مستقلون، ولديهم قوة داخلية، وروح عدائية، وهم وحيدون في بعض الأوقات.

ب- يتسمون بالسيطرة، لأهم لا يريدون أن يُسيطر عليهم.

ج- يكونون مسؤولين في الأسرة، بسبب عدّهم أنفسهم الأقوى، أو كولهم كبروا في محيط صعب أو سيء ، ويُهاجمون لفظياً أو جسدياً حينما يُستَــفزون.

أما الأباء من أصحاب هذا النمط فتكون تصرفاتهم وسلوكياتهم كما يأتى:

أ- يتصفون عادة بالولاء، ويكونون في بعض الأحيان أكثر حماية.

ب- مطلبيون ، ومسيطرون، وقاسون (Baron and Wagele, 1994 ,p.8).

#### 9- نمط الشخصية صانع السلام (Peacemaker personality type):

يتصف الشخص صاحب نمط الشخصية صانع السلام بما يأتي:

أ- هذا الشخص تحفزه الحاجة الى الحفاظ على السلام، وتجنب الصراع.

ب- ذو طبيعة جيدة، ويعتني بالآخرين، ويشعر بأن الآخرين سعيدون بالاجتماع معه.

ج- لديه قدرة على رؤية الجوانب المختلفة للقضايا، وهو مدير جيد للأمور، ولديه إدراك وأحاسيس واخلاق عالية، و يبدو أنه يسير مع التيار، ويشعر بمشاعر واحدة مع العالم.

د- يحب أن يكون مُصغياً، وأن يخدم غيره، وحساس جداً للنقد.

ويتصف صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بما يأتي:

يشعر بأنه مُتَجاهَل، وإن آراءه ومشاعره غير مهمة، وهو طفل جيد، ويكتم غضبه.

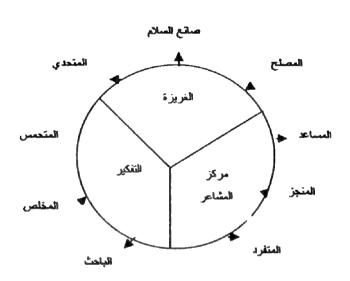
أما إذا كان صاحب هذا النمط أحد الوالدين فأن صفاته وسلوكياته هي: أ- يكون في بعض الأوقات متسامح، وغير متسلط.

ب- مساند لأبنائه، وعطوف عليهم (Baron and Wagele, 1994, p.9).

# (د)انماط دون ریتشارد ریسو (Don Richard Riso's Types, 1995):

يؤكد ريسو على أن وصف أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكسرام عسالمي ولا يختص بجنس أو نوع معين من الناس، كما أن الفروق في أنماط الشخصية بين الأفراد يكون في المجتمعات المختلفة، وهذا يعود في الأساس إلى عوامل تتعلق بالوراثة والتنشئة الأسسرية والاجتماعية التي تعزز ظهور وبروز هذا النمط من الشخصية دون غسيره مسن الأنمساط الثمانية المتبقية (Riso and Russ, 2002, p.14-15)

يرى ريسو (1998) Riso أن نظرية الانيكرام تطرح نظاماً خلوياً، يقوم على مصفوفة خلوية (3×3) من أنماط تسعة للشخصية، وتتوزع هذه الأنماط التسعة على ثلاثة مراكزة منها الشخصية الإنسانية (Riso,1998,P.10) وكما هو مبين في الشكل (4).



الشكل (4)

يبين الأجزاء الثلاثة للشخصية موزعا عليها الأنماط التسعة للشخصية

ويرى ريسو أن هناك ثلاثة مراكز تتوزع عليها أنماط الشخصية التسعة كالأتي:

- 1. موكز المشاعر: ويحوي الأنماط ( المساعد ، والمنجز ، والمتفرد ).
  - 2. مركز التفكير: ويحوي الأنماط (الباحث، والمخلص، والمتحمس)
- 3. **مركز الغريزة**: ويحوي الأنمـــاط (المتحــدي، وصــانع الســلام، والمصــلح) (Riso,1996,p.15-18)

ويؤكد ريسو على عدم استقلالية كل مركز عن المركزين الآخرين بصورة تامة، إذ أن المراكز الثلاثة للشخصية متفاعلة بصورة دينامية، ويسود لدى الفرد غط من الشخصية يعد غطاً رئيساً، ويتكون هذا النمط ومنذ الطفولة انعكاساً للاستعدادات الجينية التي يرثها الفرد، فضلاً عن تأثير التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة المبكرة، إذ يبدأ الطفيل مسن عمر (4-5) سنوات بالوعي الذاتي، ويتمركز حول ذاته المميزة والمنفصلة عن البيئة الخارجية المحبطة به وعلى الرغم من أن هوية الطفل تظل غير محددة، إلا أنه يستطيع أثبات نفسه وإعطائها وزناً مؤثراً في العالم الخارجي، وبطريقته الخاصة التي تصبح فيما بعد غط الشخصية الرئيس لديه، والذي يعكس خبرات الطفولة والجينات الموروثة (Riso,1995,p.10)

وعلى الرغم من سيادة أحد أنماط الشخصية لدى الفرد، إلا أن هذا النمط يشترك مع نمطين آخرين في بعض السلوكيات، والاتجاهات الكامنة، فمثلاً يتميز نمط الشخصية (المتحدي) بأن صفاته تعكس قدرته على التواصل بالفعل والتأثير في البيئة المحيطة، وهو يشترك فيه مع النمطين (صانع السلام) و (المصلح) (Riso, 1996, p.121)

ويرى ريسو أن الفرد لا يتغير شخصيته من نمط لآخر، وإنما يحصل التغير ضمن النمط ذاته، في المجالات الثلاثة السابقة الذكر، ويعبر كل نمط من الأنماط الثلاثة عن حالمة من الحالات الثلاث هي (إفراط – ضعف أو نقص – ابتعاد) والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) أنماط الشخصية التي يحويها كل مركز والحالة التي يعبر عنها على وفق منظور ريسو

ابتعاد	ضعف أو نقص	إفراط	المركز
المنجز	المتفرد	المساعد	مركز المشاعر
المخلص	الباحث	المتحمس	مركز التفكير
صانع السلام	المصلح	المتحدي	مركز الغريزة

فصاحب نمط الشخصية (المساعد) يُبالغ كثيراً في إظهار مشاعره الإيجابية نحو الآخرين، ويكبت مشاعره السلبية كالغضب والاستياء، عندما لا يحصل على تقدير كاف.

أما صاحب نمط الشخصية (المتفرد) فهو يعاني من ضعف التعبير عن مشاعره، وذلك بسبب شعوره بالخجل من نفسه ومواجهة رغباته، وتبعاً لذلك فقد يسلك بصورة بديلة تعبر عن حقيقة تلك الرغبات الدفينة نحو أشكال من الفنون أو الأعمال الجمالية أو غسير ذلك مما يحمل طابع الأدب أو الفن.

ويبتعد صاحب نمط الشخصية (المنجز) عن مشاعره، أو عـن موضـوع العواطـف ويضعها جانباً، وهذا ما اكتسبه في مراحل نمو شخصيته، وهو يسعى مـن وراء ذلـك إلى تحقيق قدر من الفاعلية والكفاية في البيئة المحيطة به ، ويعكس صورة اجتماعية مقبولة.

ويكون صاحب غط الشخصية (المتحمس) مفرطا بالأفعال، والسعي للانشغال الدائم، سعياً لمواجهة الشعور بالقلق، كما يظهر عليه أنه مستسلم لاندفاعاته لدرجة يصبح فيها مفرطاً بالنشاط، ونجد صاحب غط الشخصية (الباحث) يعمل على استبدال الفعل بالتفكير، فضلاً عن أنه قد يواجه صعوبة في إيجاد لهاية للعلم والمعرفة والمعلومات ولما يرغب في فهمه، وبذلك يبقى في دوامة لا لهاية لها، ويتجه نحو تبني الأفكار المعقدة والمجردة.

ويبتعد صاحب نمط الشخصية (المخلص) عن الفعل بصورة مستقلة عن الآحــرين، إذ تغلب على سلوكه الاعتمادية، وذلك ليشعر بالأمان في ظل الآخرين وتوجيهاتهم له

ونجد صاحب نمط الشخصية (المتحدي) في مركز الغريزة يُفرط في علاقاته مع البيئسة المحيطة به، فهو يجد نفسه أكبر وأعظم من الأفراد الآخرين، ويسعى نحو التحكم بالآخرين وبالعالم المحيط به، ويحاول جعل العالم المحيط به متطابقاً ومتسقاً مع تصوراته.

ويتصف صاحب نمط الشخصية (المصلح) بضعف الترابط والاتصمال مع البيئة المحيطة به، كونها ليست بمستوى المثالية التي يؤمن بها، وهو يرى أنه يجب عليه السيطرة والتحكم بنفسه على وفق ضميره، وهو مصدر الضبط لنفسه وللآخرين.

ويبدو صاحب نمط الشخصية (صانع السلام) أنه بعيد عن الاتصال مع البيئة المحيطة به، على الرغم من أنه يقيم تفاعلاً مع الآخرين عن طريق تبني أفكارهم وتصوراتهم، وهـو يسعى في كل ذلك إلى تجنب المواجهة مع الآخرين بكل الطرق الممكنة حتى لو كان ذلك

على حسباب تخليه عن هويته الشخصية. وقد حدد ريسو مفهومين للعمليات النفسية التي تجري داخل كل غط من الشخصية، وهي العمليات (التي تعكس الحالية الخارجية والظاهرة على الفرد والتي أطلق عليها السلوك)، والمفهوم الآخر في هذا الاتجاه (هو الحالة المخبأة داخل الفرد) (Riso&Russ,2002,p.14)

#### (ه) منظور جيروم فريدمان (Jerome Fredman's Types,)

يرى فريدمان (Fredman,1996) أن هناك ثلاثة مكونات تتشكل منها الشخصية الإنسانية، ويسلك الفرد عن طريقها يسميها (مراكز الذكاء) وتكون متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية، وهي مهمة ضرورية لحياة الفرد، ويحوي كل مركز ثلاثة أنماط للشخصية وهذه المراكز الثلاثة هي:

- 1- مركز الرأس أو العقل (The head or intellectual center)
- 2- مركز القلب أو العواطف (The heart or emotional center)
  - 3- مركز البدن أو المادي (The belly or physical center)

وانطلاقًا من هذه المراكز الثلاثة، أفترض وجود ثلاثة مصادر للطاقة النفسية، سماها بالأنماط النفسية هي الأنماط (العقلية، والانفعالية، والجسمية) ويحوي كل من هذه الأنماط على ثلاثة أنماط شخصية :

# ا- الانماط العقلية (The mental types):

يرى فريدمان أن هناك ثلاثة أغاط للشخصية يمكن وصفها بألها أغاط عقلية، بالاستناد إلى نظرية الانيكرام وهي (الباحث، والمخلص، والمتحمس) كما يرى أن ردود الأفعال الانفعالية عند هذه الأغاط الثلاثة تتمحور حول الخوف بنوعيه الحقيقي والخيسالي (أي بوجود المثير الحقيقي للخوف، أو التخيلات التي تؤدي بالفرد إلى الخسوف) وهولاء الأشخاص يكونون انفعال الخوف في داخلهم، وفي الوقت ذاته يسعون وراء مصادره، ويكون الغرض من السعي وراءه ليس لمواجهة الخوف والتغلب على مصادره، وإنما لتجنبه أو قمعه في كثير من الأحيان، ونستعرض فيما يأتي الأنماط العقلية الثلاثة:

1- نمط الشخصية الباحث (Investigator personality type): ينسلحب أصحاب هذا النمط ليتجنبوا الخوف والحالة الانفعالية المصاحبة له، ويتولسد لسديهم في

الوقت ذاته رد فعل معاكس، فينقلب عامل الخوف لديهم إلى فضول معرفي وعلمي، فمثلاً تجده يتعامل مع الانشطار النووي في تخوف كامل كي يشعر بالأمان، أو قد يميل بعضهم إلى الانسحاب إلى داخل عالمهم العقلي، ويراجعون عن طريقه ويصورون مشاعرهم في جو من السرية التامة، كما أن لديهم ميل الى أن يكونوا مفكرين.

- 2- نمط الشخصية المظص (Loyalist personality type): يرى فريدمان أن صاحب هذا النمط هو الأكثر ابتعاداً عن الخوف، إذ يكون سلوكه أما مبنياً على تجنب كل مصادر الخوف واقتحام مواقفها بشجاعة، وعليه فهنا نجد نوعين من نمط الشخصية هما: (Fredman, 1996, p.15-21):
- 1) المخلص الرهابي (phobic Loyalist): وهم الأشخاص الذين يقومون بعمل أي شيء يجنبهم الشعور بالخوف، وكل ما يبقيهم بعيدين عنه، فتراهم يبذلون أقصى جهدهم من أجل الشعور بالأمان، وذلك بمحاولتهم اكتشاف البيئة المحيطة بهم، لتشخيص مصادر الخوف أو كفها وتحييدها متى ما كانت وشيكة الحدوث.
- ب) المخلص المتحسب الرهابي (Counter- phobic loyalist): صاحب هذا النمط لا يبتعد ظاهرياً عن مواضيع الخوف، وإنما يعيش في أجواء الخوف، لتفادي الشعور به، ومثال ذلك (متسلقو الجبال، سائقو سيارات السباق) ويبدو أن أصحاب هذا نمط الشخصية المخلص لا يعيرون الانتباه إلى تلك المواقف المهددة، ولكنهم في الحقيقة يحاولون تأخير أو قمع شعورهم بالخوف، وأن الأساس الأول في سلوكهم هذا هو الخوف.
- 3- نعط الشخصية المتحمس (Enthusiast personality type): ويمتاز هذا النمط بكونه قريبا جدا من الخوف، إذ يعمل صاحب هذا النمط على تشتيت الخوف عن طريق الانغماس في البحث عن كل ما هو جديد ومُسل في الوقت ذاته، إذ أنه يسعى إلى أن يصبح محبوباً، ومبتعداً عن الوقوع في الأخطاء، فنمط شخصيته متأت من أسلوب تفكيره الذي ينحصر في إشغال النفس بنشاطات اجتماعية أو لا اجتماعية بمدف الهروب الواضح من الشعور بالخوف.

# ب- الانماط الانفعالية (Emotional types):

ويقع ضمن هذه الأنماط نمط الشخصية (المنجز، والمتفرد، والمساعد) ويهسيمن على أصحاب هذه الأنماط الاهتمام بالصورة التي يظهرون عليها أمام الآخرين، كون استجاباتهم الانفعالية مصدرها الصورة التي يعكسونها للآخرين، إذ أنهم يتعاملون مع البيئة المحيطة بمم عن طريق مشاعرهم، وفيما يأتي توضيح لهذه الأنماط:

- 1- نمط الشخصية المنجز (Achiever personality type): ويكون صاحب هذا النمط الأكثر ابتعاداً عن مشاعره، فمشاعره معطلة أو مؤجلة لحسين تحقيسق الإنجساز والتحصيل، إذ ينحصر اهتمامهم في كيفية تعطيل وإقصاء مشاعرهم وعسواطفهم جانباً، هدف جعل العمل يسير، ومن ثم ينجز (Fredman, 1996, p.22).
- 2- نمط الشخصية المتفود(Individualistic personality type): ويكسون صاحب هذا النمط الأكثر عاطفية، كما أنه يكون ذو مزاج وطبع فسني، وهسو مُحسب للجمال، ويقوم بترجمة ذاتية لمشساعره، أو أنه يقوم بتحويل ذايّ لمشاعره.
- 3- ينجه صاحب و الشخصية المساعد (The Helper personality type): يتجه صاحب هذا النمط من الشخصية بمشاعره للخارج، ولديه استعداد لتغيير ما بنفسه من أجسل إشباع حاجات الآخرين في البيئة المحيطة به، وتنفيذ ما يريده الآخرون بصورة مساعدة وعون دائم، ويكون ذلك عن طريق قمع حاجاته ومشاعره الشخصية، وتأجيل إشباعاته الذاتية.

#### جـ الانماط الجسمية (Physical types):

وتكون الاستجابة الانفعالية لدى أصحاب هذه الأغاط نابعة من الغضب بأشكاله، ويقع ضمن هذه الأنماط ثلاثة أنماط شخصية أيضاً هي:

- 1- نمط الشخصية المصلح (Reformer personality type): يقوم الفرد صاحب هذا النمط بتحويل ذاتي للغضب، إذ يأخذ غضبه طابع البحث عن كل ما هــو متكامــل ومثالي في البيئة المحيطة به، فالفرد هنا ينشد النظام، والترتيب، والمعيارية في كل شيء سواء في الأفكار، ام الأفعال، أو حتى في المشاعر.
- 2- نمط الشخصية المتحدي (Challenger personality type): يعد أصحاب هذا النمط من الشخصية الأكثر تعبيراً عن الغضب بصورة ظاهرية، فصاحب هذا النمط يعبر عن غضبه في اللحظة، ولا يشعر بتأنيب الضمير حينما يعبر عن غضبه، وأن كان ذلك الغضب في صورة سلوك غير ملائم.

3- نمط الشخصية صانع السلام (Peacemaker personality type): يكون الغضب هنا على شكل عدوان سلبي، ويعمل صاحب هذا النمط على القيام بأي عمل يجنبه الشعور بالغضب أو التعبير الصريح والمباشر عنه، كما أنه يميسل إلى نكران ذاتم هدف الاندماج والتوحد مع أنماط الشخصية الثمانية الأخرى في مخطط الانيكرام (Fredman, 1996, p.29-30)

# (و) انماط ثوماس شو (Thomas Shou's Types, 2000):

ثوماس شو (Thomas Shou, 2000) يرى بأن اتجاهات الدوافع الظاهرية منها والباطنية هي التي تحدد طبيعة نمط الشخصية والهدف التي يسعى الشخص نحو تحقيقه، وإن تلك الأهداف أو الغايات لها نهايات.

ويؤكد على أن كل غط من الأنماط التسعة التي حددها نظرية الانيكرام يسلك بصورة ظاهرية عن طريق أحد الأساليب السلوكية (مع المجتمع ، أو ضد المجتمع ، أو بعيداً عن المجتمع) (\$\$shou, 2000, P.401-409) .

# وفيما يأتي الوصف الذي قدمه شو (Shou) لكل نمط من الأنماط الشخصية التسعة:

- I- نمط الشخصية المصلم: ويكون سلوكه الظاهري موجهاً ضد المجتمع والآخرين، ولكنه داخلياً يكون مبتعداً عنهم، وعلى الرغم من اقترابه من الآخرين، إلا أنه يكهون مشغولاً داخلياً بالتفكير بدرجة كبيرة بالصورة المثالية والعقلانية التي يجب أن يكون عليها العالم المحيط به وهذا هو الهدف بعيد المدى لديه.
- 2- نمط الشخصية المنجز: ويكون سلوكه الظاهري ضد المجتمع، في حين يكون سلوكه الداخلي باتجاه المجتمع، وهو يميل إلى التنافس مع الآخرين ظاهرياً، حتى لو كان ذلك على حساب مشاعر الآخرين، فالمهم لديه الإنجاز والتحصيل، ولكنه يشعر داخلياً برغبة كبيرة في الاتفاق والاقتراب وتقدير مشاعر الآخرين.
- 3- نمط الشخصية المتحدي: ويكون سلوكه الخارجي والداخلي موجهاً ضد المجتمع، ويتحرك ضد الآخرين، وهذا النمط الأكثر عدوانية من الأنماط التسعة الاخرى في نظرية الانيكرام، فقوة الإرادة، والترعة إلى التملك تكون واضحة وظاهرة عليه، ويسعى إلى فرض سيطرته على العالم المحيط به، ويكون ذلك بسبب ازدواجية العدوان (ظاهرياً، وداخلياً).

- 4 نصط الشخصية المساعد: يكون الفرد هنا متجهاً ظاهرياً نحو الآخرين ومعهم ولكنه ضدهم داخلياً، على الرغم من كونه دافئ المشاعر في علاقاته مع الآخرين، ويسعى إلى إقامة علاقات الصداقة مع الآخرين، إلا أنه في الوقت ذاته يخبئ ويوقع العدوان والدوافع العدوانية.
- 5- نمط الشخصية صانع السلام: يتحرك صاحب هذا النمط بعيداً عن الآخسرين، أما داخلياً فأنه يتحرك باتجاههم، إذ أنه يعاني من صراع ظاهري للتخلص من الابتعاد عسن الآخرين، في حين يرغب داخلياً بالتوحد والاندماج معهم، وأن تطلب ذلك الأمر إلغساء ذاته.
- 6- نمط الشخصية المتفرد: ويكون سلوكه الظاهري والداخلي التحرك بعيداً عــن المجتمع، إذ أن رغبته الظاهرية والداخلية في الابتعاد عن الآخرين هي التي تجعله متفــرداً، فهو غير مقيد بالعالم الواقعي، كما أنه منشغل بتفحص ذاته، وغير اغترابي في الوقت ذاته.
- 7- نمط الشخصية الباحث: ويكون سلوكه الظاهري بعيداً عن الآخرين، أما داخلياً فيتحرك ضد الآخرين، ويتصف سلوكه بالانطواء، وعدم الاهتمام بالعلاقات الشخصية، ولكنه داخلياً يسعى نحو السيطرة والتحكم بالآخرين بامتلاكه القدرات العقلية دون غيره.
- 8- نمط الشخصية المخلص: ويتجه سلوكه ظاهرياً وداخلياً في التحرك باتجاه الآخرين ومعهم، وهذا ما يجعله يتميز بالاعتماد والاتكال على مصادر الدعم الخارجي بصورة ثابتة، إذ أنه يرغب بأن يثق بأي شخص، فانه ينمي آلية دفاعية تقوم على الارتياب حين الاندماج مع الآخرين بحثاً عن الأمان، وضد طبيعة ثقته بالعالم المحيط به.
- 9- نمط الشخصية المتحمس: ويبدو ظاهرياً بأنه في اتجاه المجتمع، وهو يجد المتعة في الانغماس بالجانب الترفيهي من الواقع المحيط به، ويكون داخلياً مبتعداً عن الواقع المحسيط به، لأنه يجد وسيلة ما يخفض بما القلق الذي يشعر به، وتتركز أحلام اليقظة لديه حسول الكيفية التي يمكن عن طريقها أن يجعل الحياة أفضل (A16-Shou, 2000, p.401).

فضلا عما سبق فإن شو (Shou) قد لخص أنماط الشخصية التسعة في نظرية الانيكرام، عن طريق أنماط السلوك الثلاثة لدى هورين، إذ وصف الأنماط الثلاثة (المساعد، الباحث، المتحدي) بأنما أنماط تتحرك ضد الآخرين، بحثا عن الشعور بالقوة والسيطرة ، وأطلسق

عليهم الباحثين عن القوة ، مشيرا إلى ألهم في الجانب الصحي من أنماطهم، قـــد يمنحــون الآخرين القوة والسلطة.

أما الأنماط الثلاثة (المتحمس، والمتفرد، والمصلح) فهم كما يسسميهم البساحثين عسن الإلهام، الذين يتحركون بعيدا عن المجتمع سعيا وراء أشكال من الإلهام أو الوحي، وذلسك ألهم في الجانب الصحي من أنماطهم الشخصية، يتحولون إلى ملهمين للغير ومرشدين لهم0

بينما يتحرك أنماط الشخصية (المنجز، والمخلص، وصانع السلام) في اتجاه المجتمع ومعه، كونهم الباحثين عن الاتفاق والاندماج مع المجتمع الذي يشمعرون أنهم ينتمون إليمه (الياسري،2004، 98)

# مناقشة النظريات التي تناولت أنماط الشخصية:

سبق وان عرضنا للنظريات التي طرحت مفاهيمها وآراءها فيما يخص أنماط الشخصية، وكان هدفنا من وراءه معرفة هذه النظريات، التعرف على موقع نظرية الانيكرام بالنسبة لها، ومعرفة النظريات المشابحة لمفاهيمها ومدى شموليتها للإحاطة بموضوع أنماط الشخصية مقارنة بالنظريات الأخرى، نلاحظ أن بعض هذه النظريات قد تقاربت في بعض الجوانب، في حين نجد أخرى قد اختلفت اختلافاً بسيطاً أو جذرياً في آرائها، ويلاحظ أن أغلب تلك النظريات قد اعتمدت محوراً أو مرتكزاً ذاتياً معيناً قسمت الشخصية على أساسه إلى أنماط عدة.

فقد صنفت نظريات الأنماط المزاجية، وهي نظريات (هيبوقراط، وكيرسي) الأفسراد حسب الخصائص المزاجية، وأعتمد الأخلاط الجسمية الأربعة، وفسر نمط الشخصية علسى أساس سيادة أحد هذه الأخلاط مع وجودها جميعاً بنسب متفاوتة لدى الفرد في الوقست نفسه، في حين صنفتها نظريات الأنماط الجسسمية وهي نظريات (كرتشمر، وشيلدون، وفيولا) استندا على الأساس الجسمي وشكل البنية الخارجية للفرد في تحديد صفات نمسط الشخصية التي ينتمى إليه الفرد.

أما نظريات الأنماط الهرمونية وهي نظرية (برمان) فقسد صنفت الأفراد حسب الهرمونات الموجود في الجسم، أما نظريات السلوكية التي مثلتها نظرية (بافلوف) فقسد صنفت الأفراد على وفق عمليات الإثارة والكف إلى أربعة أنماط سلوكية. وقسد صنفت

نظريات الأنماط النفسية، الأفراد حسب خصائصهم النفسية، وكان (فرويد) أقدم وأبسرز منظريها تلته محاولات التصنيف لسد (يونك، وهورين، وبلوك، وأيزنك، وروبتر، وفريدمان وروزغان، وهولاند) فضلاً عن نظرية الانيكرام بمنظريها (ديف، وبيسنك، وبارون وويجل، و دون ريسو، وجيروم فريدمان، و ثوماس شو) وقد تشابحت هذه النظريسات في بعسض جوانب التصنيف، في حين اختلفت كلياً، أو جزئياً في جوانب أخرى.

وقد صنف (يونك، وأيزنك) الأفراد حسب بعدي الانبساط أوالانطواء، أما (بلسوك) فقد استندت تصنيفاته على أنماط (هورين) إذ صنف الأفراد على وفق العمل (مع، أو مسايرة، أو ضد) المجتمع، وقد اقترب (روبنز) من تصنيف (هولاند) ولم يختلفان سوى في تسمية هولاند لنمط الشخصية البحثي.

أما نظرية (الانيكرام) فقد تشابهت أيضاً مع بعض أنماط (روبتر) و(هولاند) مثل نمطي الشخصية (المراقب، والمساعد) ويقابل النمطان (الباحث، والاجتماعي) لدى روبستر وهولاند، ونمط (المتزعم)، يقابل (المقدام أو المغامر) لدى روبتر وهولاند، ونمط الشخصية (المتفرد) ويقابل النمط (الفني) لدى روبنر وهولاند.

كما تتشابه نظرية الانيكرام مع نظرية (هورين) ضمنياً، إذ أكدت هوري على تصنيف الأفراد على وفق العلاقة مع المجتمع من حيث (الانعزال، أو لمسايرة، أو ضد المجتمع) أما نظرية (الانيكرام) فقد صنفت على أساس النمط (الصحي، او المعدل، او غير الصحي).

وقد تشابه منظرو الانيكرام في أغاطهم، وقد يكون هذا ناجم عن انتمائهم للأساس النظري نفسه في التصنيف، إذ أهم لم يخرجوا عن حدود تصنيف الأفراد إلى تسعة أغاط فقط، فضلاً عن أهم ولو اختلفت لديهم تسميات بعض الأنماط، الا الهم لم يخرجوا عن السمات الأساسية لصاحب النمط، وكان الاختلاف فيما بينهم راجعاً إلى التسمية، وإلى الزاوية التي ينظر عن طريقها كل واحد منهم إلى سلوك الفرد صاحب كل نمط، فمسئلاً أطلق (بارون و ويجل) على نمط الشخصية (المصلح) اسم (المنشد للكمال) وقد أطلقا على (المتفرد) تسمية (الرومانسي)، أما (المتحمس) فقد أطلقا عليه اسم (المغامر) وقسد استبدلا اسم نمط الشخصية (المتحدي) باسم (المتزعم) وقد أطلق ديف على نمط الشخصية (الباحث) اسم (المفكر).

## وبصورة عامة نلاحظ فيما يأتي التصنيفات التي طرحها منظرو انماط الشخصية:

1— اختلاف المنظرين في عدد الأصناف التي طرحوها لهذه الأنماط فمنهم من قسمها إلى نمطين مثل (يونك، وفريدمان و روزنمان) وصنف كل من (فيولا، وشيلدون، وهوريي) أنماط الشخصية إلى ثلاثة أنماط، في حين صنفها (هيبو قراط، وكيرسي، وكرتشمر) إلى أربعة أنماط، اما (بلوك) فقد صنفها الى خمسة أنماط، وصنفها آخرون إلى ستة أنماط مشل (فرويد، وروبتر، و وهولاند)، أما منظرو (الانيكرام) فقد طرحوا تسعة أنماط للشخصية.

2- جاءت تسميات معظم الأنماط من الصفة الملازمة والبارزة لدى صاحب هذا النمط وعلى وفق أساس التصنيف الذي اعتمده المنظر في تصنيفه مثل تسمية (المكتر) لدى كرتشمر وذلك على أساس بنيته الجسمية، و(الباحث) لدى منظري الانيكرام وذلك على أساس اتجاهه وسلوكه نحو البحث عن الحقائق.

3- أهملت أكثر النظريات دور العوامل البيئية والحضارية والثقافية والاجتماعية في تشكيل شخصية الفرد أو تغييرها، عدا نظرية الانيكرام التي ترى أن الشخصية قد تستغير، وذلك بطرحها مفاهيم عن الجانب (الصحي، والمعدل، وغير الصحي)، فقد تتغير شخصية الفرد في هذه الجوانب الثلاثة بفعل المتغيرات الخارجية، فمثلاً في حالة العدوان على شخص ما فقد يلجأ إلى الهدوء، وهذا يمثل جانباً صحياً، أو قد يحاول أن يوضح للآخر خطأه وهذا في الجانب المعدل، أو قد يلجأ إلى رد العدوان بالعدوان وهذا الجانب غير الصحي، ويكون رد فعل الشخص حسب الأثر الذي تحدثه البيئة لدى الفرد.

4- وقد تجاهلت هذه النظريات وجود الفروق الفردية بين أصحاب النمط نفسه، عدا نظرية الانيكرام التي سمحت بوجود مثل هذه الفروق، وذلك عن طريق طرحها لمفهوم نمط الشخصية الذي قد يستمد منه الفرد بعض الخصائص، و يهمل بعضها مما يؤدي إلى وجود فروق فردية، وذلك بحسب ما يأخذه الفرد من خصائص من هذا النمط الثانوي.

وعليه قامت الباحثة بتبني نظرية الانيكرام في تفسير وشرح نتائج بحثها الحالي، وقسد اعتمدت الباحثة نظرية الانيكرام كأساس لبحثها وعلى وفسق منظور بارون و ويجل (Baron & Wagele) وذلك للأسباب الآتية:

- 1- تعد احدث نظرية في علم نفس الشخصية.
- 2- لم تنتقد من أنصار النظريات الأخرى, لذا تعد بالها نظرية تتميز بالعلمية والوضوح.
- 3- شمولية هذه النظرية للعديد من الأنماط ، فضلاً عن ألها نظرية متكاملة من حيث مفاهيمها وتنظيرها، وقد يعود سبب ذلك إلى توحيد جهود منظري الانيكرام في مؤسسة واحدة تابعة لهذه النظرية والتي وفرت أساساً نظرياً واحداً انطلقوا منه في تحديد أنماطهم، فضلاً عن الها استندت الى الكثير من مفاهيم منظرو الانماط النفسية السابقين لهذه النظرية.
- 4- تعد هذه الدراسة أول محاولة لإجراء دراسة عراقية وعربية وفق المنظر بارون و ويجل وعلى حد علم الباحثة.
- 5- ارتباط هذه النظرية بالوقت الحاضر الذي يسوده التعقيد، والتنافس، والضمعوط النفسية، التي قد تؤدي إلى تنوع أنماط الشخصية.
  - 6- تعد نظرية شاملة لعلم نفس الشخصية من حيث القياس والسمات والأنماط.
- 7- حاولت وضع أسسها النظرية بشكل تكاملي وشمولي متجاوزة قصور النظريات
   النفسية.

# ثانيا: - العبء المعرفي (Cognitive Load) :

# (1) تاريخ نظرية العبء المعرفي :

يمكن ارجاع تاريخ نظرية العبء المعرفي الى بدايسة العلسم المعسرفي ودراسسة ميلسر (G.A Miller) التي قام بما عام (1956) وهو اول من اشار الى ان قدرة وسعة ذاكرتنسا محدودة ، وقام العديد من الباحثين بالبناء على دراسة ميلر (Miller) ومن ابرزهم سايمون وشاس (Simon & Chase, 1974) اللذان استخداما مصطلح التجميع لوصف الكيفيسة التي يتعامل بما الخبراء مع المعلومات لزيادة سعة ذاكرةم العاملة.

وقد طور جون سويلر (John Sweller) نظرية العبء المعرفي في اثناء دراسة حسل المشكلات، وواضع حجر الأساس لنظرية العبء المعرفي، في عام (1980) وهو عالم نفسس استرالي من جامعة نيو ساوث ويلز، وهذه النظرية بنيت على نتائج الأبحاث ذات العلاقة بين التعليم والتعلم (الزعبي ،2012 ،36).

وقد استخدمت مصطلحات نظرية معالجة المعلومات خاصة في مسا يتعلق بالسذاكرة العاملة التي تنتبه الى المعلومات وتقوم بمعالجتها، وتتسع الى تسع عناصر بصرية وسمعية فقط، كما تتصف بمحدودية الزمن اللازم لحفظ المعلومات وهذه المحدودية كانست تقسف وراء ضعف التعليم، مما يستلزم وجود آليات لمواجهة هذا الضعف وهذا ما قام بما سريلر في منتصف الثمانينيات، اما الذاكرة طويلة المدى فتمثل الخزين المعرفي للفرد من المعلومات والمهارات وسعتها غير محدودة (سليم ، 2003، 70).

ومثلما تأثرت النظريات السلوكية بقوانين الميكانيك ونظريات التحليل النفسي بمفاهيم الطاقة التي كانت سائدة آنذاك، فان نظرية العبء المعرفي قد تأثرت بنظرية دارون وقوانين الانتخاب الطبيعي والبقاء للاصلح، حيث يرى سويلر ان الخزين الكبير من المعلومات الوراثية تستمر بشكل محدد ومتجدد بالتنسيق مع البيئة، وهذا التنسيق ينتج اختلافات وتغيرات مستمرة ، فالفاعلة منها تثبت في حين ان التغيرات غير الفاعلة تختفي مع مرور الوقت، وبشكل مشابه فان البناء المعرفي للفرد عبارة عن خزين كبير من المعلومات المحمولة في الذاكرة طويلة الأمد والتي تعمل على تنسيق نشاطاتنا المعرفية، وتضع هذه النظرية طريقتين لنجاح التعلم، أولهما: مبادئ التصميم التعليمي التي من الصعب وضعها وابتكارها بدون نظرها للبناء المعرفي البشري، وثانيا: تسليط الضوء بشكل اكبر على أسلوب البناء (Sweller, 2004, P.9).

وجاءت الجشتالت بفكرة الشكل والأرضية وهي من العمليات المعرفية التي يقوم بها الدماغ من خلال عمليات الإدراك والتفكير ولها دور كبير في مجال التعلم (الازيرجاوي، 247، 1991) وفي مجال دراسة الإدراك والتفكير المتمثل بكيفية تكوين وتناول المعلومات (توق وعدس، 1993، 150). بناءً على هذا جاءت آراء الاتجاه المعرفي مضادة لأفكار السلوكيين حيث أكدوا بأن الإنسان مستجيب نشط يعمل على تحليل المعلومات التي يتلقاها ويحللها إلى صور معرفية جديدة، وان هناك عمليات تحويلية تحدث بين كل مثير جديد نتيجة تفاعله مع الخبرات السابقة ومع محزون الذاكرة (توق وعدس، 1986، 12).

إن نظرية معالجة المعلومات ترى بأن الدماغ البشري يعمل بأسلوب مماثل لما يحدث في الحاسوب الالكتروبي، اذ ان المعلومات أثناء معالجتها تمر في مراحل تتمثل في الاستقبال والترميز والتخزين وإنتاج الاستجابة، وفي كل مرحلة من تلك المراحل يتم تنفيذ عدد من

العمليات المعرفية (الزغول،49،2003)، لقد تغيرت نظرة علم النفس المعرفي في السبعينيات من القرن العشرين حول دور الذاكرة قصيرة المدى من الدور التقليدي التي يتحدد فقط بخزن المعلومات لمدة قصيرة إلى دور أكثر فاعلية، اذ أصبحت الذاكرة قصيرة المدى المكون النشط في مكونات نظام معالجة المعلومات، لكونما تقوم بالاحتفاظ بالمعلومات وفي الوقت نفسه تقوم بعدد من الوظائف كالاستيعاب وحل المشكلات والاستدلال ومتابعة الحديث واختبار الفرضيات واتخاذ القرار.

فعلى سبيل المثال، إن حسل المسألة الآتية:  $5 \times (6 \times 5) \div (5 + (6 + 4)) = 10$  استيعاب نص مترابط الأفكار يتطلب نظام نشط يحتفظ بالمعلومات لمدة محددة من السزمن حتى يتم معالجتها داخل المخزن نفسه (زغلول وزغلول، 2003، 168)

إن الذاكرة العاملة مخزن مؤقت صغير الحجم يتميز بمحدوديته من حيث طسول مسدة احتفاظه بالمعلومات ومن حيث سعته لأنه يستطيع الاحتفاظ بمتوسط (7 ± 2) من العناصر خلال (30) ثانية، والعنصر هو وحدة من المعلومات تأخذ فراغاً واحداً فقط من بين (7 ± 2) من الفراغات التي تشكل سعة الذاكرة العاملة، وقد يكون العنصر رقم أو مفهوم أو مبدأ... الخ، وعندما تتجاوز المعلومات المستلمة سعة الذاكرة العاملة (أكثر منها وإعاقبة عناصر) فإلها لن تستطيع الاحتفاظ بها ومعالجتها مما يؤدي إلى فقدان الكثير منها وإعاقبة التعلم (الزق، 2009 ،124).

وتفرض المادة التعليمية على المتعلم عبئاً معرفياً ناتجاً عن معالجة الذاكرة العاملة لمحتواها وعبئاً معرفياً ناتجاً عن معالجة الذاكرة العاملة لطريقة تقديمها (تصميمها)، لذلك فان ما قدمتها نظرية العبء المعرفي من مبادئ لتصميم التعلم والتعليم تحتم بتخفيف العبء المعرفي الدخيل، وزيادة العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع.

فالعبء المعرفي الدخيل هو نوع من أنواع العبء المعرفي يتطلب عمليات معرفية تشغل سعة الذاكرة العاملة ولا ترتبط بصورة مباشرة بعملية التعلم وإنما ترتبط بسوء التصاميم التقليدية للمادة التعليمية. والعبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع هو نوع مفيد من أنسواع العسبء المعسرفي يتطلب عمليات معرفية ترتبط بصورة مباشرة بعملية التعلم ناتجة عسن محاولة المتعلم لبناء خبرة أو مخططات معرفية يعتمد عليها في تعلمه عند قيامه بالنشاطات التعليمية المختلفة (Deleeuw, 2009, P.1).

وقد استندت نظرية العبء المعرفي على افتراضين فضلا عن محدودية سعة الذاكرة العاملة، هما:

1- افتراض المعالجة النشطة: يعني أن المتعلم يقوم بمعالجة المعلومات بصورة نشطة من خلال ثلاث عمليات معرفية هي:

أ- الانتباه إلى كل ما يتعلق بالموضوع.

ب- تنظيم الموضوع ذهنيا (عقليا) بصورة مترابطة ومتماسكة.

ج- ربط الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة، بحيث تشكل بنية متكاملة مترابطة (Mayer, 1999, 2000)

2- افتراض القناة الثنائية (المزدوجة): افترضت نظرية العبء المعرفي ان المعالجة النشطة للمعلومات تتم عن طريق قناتين (مخزنيين) منفصلتين هما:

القناة السمعية: تقوم بمعالجة المدخلات السمعية واللفظية.

ب- القناة البصرية - المكانية: تقوم بمعاجة المدخلات البصرية والمكانية.

وقد قدّم بافيو (Paivio, 1986) القناة الثنائية (المزدوجة) من خلال نظريت الستي تسمى بنظرية السترميز المزدوج (Elliott & Others, 2009, P.5)

### (2) مصادر العبء المعرفي :

يتحدث كوبر (Cooper) عن نوعين من مصادر العبء المعرفي هما:-

1- العب المعرفي الداخلي (Intrinsic): يبرز هذا النوع من العبء في صعوبة بعض المحتوى المطلوب تعلمها، مثل صعوبة مادة الكيمياء والفيزياء... الخ، وهذا نوع من العبء يصعب تعديله.

2- العبء المعرفي الخارجي (Extraneus): يعزى هذا النوع من العبء إلى طرائق التدريس المستخدمة في عرض المعلومات على الطلبة كالرسوم والجداول والخرائط المفاهيمية، وهذا النوع من العبء يمكن تعديله باستبدال هذه الطرائق (ابو رياش، 2007 ،194).

## (3) انواع المعرفة عند نظرية العبء المعرفي:

تنقسم المعرفة من وجهة نظر نظرية العبء المعرفي إلى نوعين هما:

- 1- المعرفة الاساسية: هي معرفة تطورت وتم اكتسابها عبر العديد من الأجيال، فالتحدث بلغة الأم وتكوين العلاقات الاجتماعية الروتينية، وبعض الاستراتيجيات الستي يستعملها الأفراد في حل المشكلات هي معرفة أولية أو أساسية اكتسبها الأفراد من غسير جهود أو تعليم مباشر منهم، وإنما قد اكتسبوها من خلال التفاعل الاجتماعي.
- 2- المعرفة الثانوية: هي معرفة ثقافية تتطلب جهوداً شعورية من الفرد، فالمعرفة الثانوية تعلّم مقصود يقوم به الأفراد، وتحتم نظرية العبء المعرفي بهذا النوع من المعرفة من خلال اهتمامها بالآلية التي يعمل بها نظام معالجة المعلومات، وترتكز عملية اكتساب المعرفة الثانوية على خسة مبادئ رئيسة هي (Sweller, 2008, P.1).

### ا- مبدأ خزن المعلومات:

ويقصد بهذا المبدأ أن التعلم يعتمد على خزن الخبرات المختلفة في السذاكرة طويلسة المدى، وان عدم احتفاظ الطالب بالخبرات المختلفة في ذاكرته طويلة المدى يؤدي إلى عدم استفادته منها وتوظيفها في مواقف جديدة مما يشير إلى عدم حدوث التعلم، أي ان الستعلم على وفق هذا المبدأ عملية مرادفة لعملية الاحتفاظ بالمعلومات، ونظرية العسبء المعسر في تحاول أن تساعد الطلبة على خزن الخبرات المختلفة في ذاكر هم طويلة المدى عسن طريسق عدد من المبادئ لتصميم التعلم والتعليم (Cooper, 1990,p.2).

## ب مبدأ الاستعارة وإعادة التنظيم المعرفي :

ويقصد بهذا المبدأ أن التعلم يعتمد على اقتباس الخبرات المختلفة من الآخرين ودمجها مع الخبرات القديمة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، فالتعلم هو انتقال واقتباس الخبرات المنظمة بين الأفراد ومن الأفراد عبر العديد من الأجيال عن طريق الاستماع إلى الآخرين، أو قراءة ما كتبه الآخرون، أو محاكاة ما قاموا به، ودمج تلك الخسبرات المكتسبة مسع الخبرات القديمة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى وتنظيمها في بنية (مخطط) معرفية جديدة، وتستند عملية انتقال الخبرات المكتسبة على وجود مخزن يقوم بالاحتفاظ بالخبرات بصورة دائمة، فالذاكرة طويلة المدى هي المخزن الدائم للخبرات التي يكتسبها المستعلم خسلال حياته، ويعد تعلّم المهارات الحركية احد الأدلة على استعارة بنية معرفية من الآخسرين، إن تأكيد هذا المبدأ على استعمال المخططات المعرفية في الذاكرة طويلة المدى عند التعلم وحل

المشكلات جعلت نظرية العبء المعرفي تساعد على تطوير استراتيجيتي الأمثلبة المحلولة، والتكملة في تصميم التعلم والتعليم.

# جـ مبدأ الإنتاج العرضي (الإبداعي)

خلافاً للمبدأين السابقين، يهتم هذا المبدأ بالنتاجات الإبداعية، واقتراح الطالب حلولاً جديدة للمشكلات تتطلب اعتماد إحدى الطريقتين الآتيتين:

1- اقتراح حلولا جديدا جديدة بصورة عرضية (من دون تخطيط) ومن دون اعتماد مباشر على الخبرة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.

2- توحيد الخبرات الجديدة مع الخبرات القديمة المخزونة في الذاكرة طويلـــة المـــدى واقتراح حلول إبداعية جديدة ناتجة عن عملية التوحيد أو الدمج.

### د مبدأ الحدود الضيقة للتغيير:

يقصد بهذا المبدأ أن التغيُّر في المعرفة الذي يحدث بسبب الإبداع يتم ببطء عبر مدة زمنية طويلة، لأن التغيُّر في المعرفة يتطلب قاعدة من المخططات المعرفية يحتاج بناؤها الكثير من الوقت فالمتعلم المبتدئ يصعب عليه اقتراح حلولا إبداعية لكونه لا يمتلك معرفة سابقة منظمة وكافية محزونة في ذاكرته طويلة المدى على شكل مخططات معرفية (Sweller, 2008, P.2)

إن سبب صعوبة اقتراح المتعلم المبتدئ حلولا إبداعية ناتج عن انشغال المُنفذ المركزي بعمل ما تقوم به المخططات المعرفية عندما تكون موجودة ، فالمخططات المعرفيسة تقوم بتوجيه المُنفَذ المركزي إلى ما يأتي:

- 1- ما يجب الانتباه إليه.
- 2- الطريقة المناسبة لمعالجة المعلومات.
- 3- القيام بالاستجابة المناسبة والمطلوبة.

فعندما لا يمتلك المتعلم المخططات المعرفية المطلوبة لتعلم خبرة جديدة، فان المتفل المركزي يقوم بالمهام السابقة عوضاً عنها. وهذا يؤثر في سعة الذاكرة العاملة وفي مدة الحتفاظها بالمعلومات (Sweller, 2008,P.2) وقد أعطى ديبونو (De Bono) أهمية لحجم المعلومات كاستراتيجية فاعلة للتفكير الإبداعي والخروج بالتفكير عن ما هو مألوف (رشيد، 2005، 70)

#### هـ مبدأ ربط البيئة وتنظيمها:

يقصد كهذا المبدأ أن المتعلم يستطيع التفاعل مع بيئته المحيطة وتنظيمها بسهولة عن طريق استعمال الخبرات المخزونة في ذاكرته طويلة المدى، إذ يعطي مبدأ ربط البيئة وتنظيمها أهمية للمعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى لأنها تساعد على توسيع عدودية الذاكرة العاملة التي تظهر عندما يقوم المتعلم بمواجهة المشكلات الجديدة ومحاولة حلها، فعلى سبيل المثال، يستطيع المتعلم قراءة النص الذي أمامه بسهولة حينما يمتلك المخططات المعرفية المتعلقة بالحروف وكيفية قراء كما عندما تكون على شكل كلمات ويستطيع إدراك معانيها، فمبدأ ربط وتنظيم البيئة يعتمد على استعمال المخططات المعرفية المنظمة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى التي يتم استدعاؤها من قبل الذاكرة العاملة لغرض استعمالا للخلوات المعرفية المتعاطرة وتنظيمها (Sweller & Sweller, 2006, P.468)

#### (4) مفاهيم نظرية العبء المعرفي:

#### 1- الذاكرة العاملة (Working Memory):

تُعد الذاكرة العاملة المكون الشعوري في نظام معالجه المعلومات، فسالفرد يسدرك المعلومات المخزونة في المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، وتدخل المعلومات إلى الذاكرة العاملة بطريقين هما:

- 1- الذاكرة طويلة المدى.
  - 2- الذاكرة الحسية.

إن الخبرات السابقة تدخل المعلومات إلى الذاكرة العاملة كخبرة سابقة عن طريسق الذاكرة طويلة المدى، وعن طريق الذاكرات الحسية تدخل المعلومات الجديدة إلى الذاكرة العاملة لغرض معالجتها ومن ثم خزلها في الذاكرة الطويسلة المسدى كخسبرة متعلمسة (Sweller, 2004, P12-13)

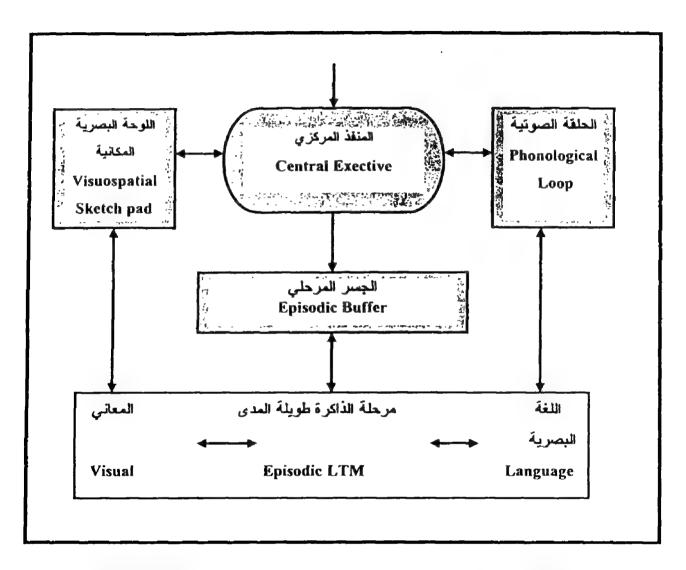
وقد استندت نظرية العبء المعرفي على مفهوم سعة الذاكرة قصيرة المسدى ومفهوم الموحدات اللذان قدمهما ميلر (Miller,1956) لأول مرة في بحوثه عن الذاكرة قصيرة المدى، إذ أكد ان الذاكرة قصيرة المدى ذات سعة محدودة يتراوح مداها بين(5-9) مسن الوحدات التي قد تكون حروفاً أو أرقاماً أو معلومات وغيرها، أي بمتوسط ( $\pm$ 2) مسن وحدات معرفية (نشواتي، 1997 ، 173-174) ويقصد بمفهوم الوحدة كل معلومة ترد إلى

الذاكرة قصيرة المدى ويتم ترميزها وحفظها في ملف واحد يسمى وحدة، فعلى سببل المثال، يعد كل حرف ضمن مجموعة من الحروف المنفصلة وحدة واحدة فقط الأنه يأخل فراغا واحدا من سعة الذاكرة قصيرة المدى، وكل مجموعة من الحروف لكلمة ما تأخل فراغا واحداً فقط ، أي تحزم (تدمج ويتم توحيدها) في وحدة من سعة اللذاكرة قصيرة المدى، وكل مجموعة من الكلمات التي تكون جملة واحدة تحزم في وحدة، أي تأخذ فراغل واحداً من سعة الذاكرة قصيرة المدى، فالتحزيم قد يكون لحروف أو أرقام أو معلومات، ولم فائدة في زيادة سعة الذاكرة القصيرة المدى، والتحزيم يتطلب جهداً من المستعلم، وأن وجود معلومات في الذاكرة طويلة المدى ترتبط بما يود المتعلم تحزيمه (إعادة ترميزه) يقلل الحجد الناتج عن عملية التحزيم (سليم، 2009، 113).

تستطيع الذاكرة العاملة بسبب سعتها المحدودة الاحتفاظ بعدد قليل جداً من المعلومات أو العناصر، لذلك فإن كل عنصر تستطيع الذاكرة العاملة الاحتفاظ به ضمدراً من مصادر الذاكرة العاملة وتُعرّف مصادر الذاكرة العاملة بأنها العناصر القليلة التي تستطيع الذاكرة العاملة الانتباه لها خلال وقت معين بسبب محدوديتها، ويتأثر التعلم بمحدودية مصادر الذاكرة العاملة، فإذا تطلّب التعلم عدد من العناصر أكثر من عدد المصادر التي تستطيع الذاكرة العاملة معالجتها فان التعلم قد لا يحدث بسبب محدوديتها، لذلك لابد من الانتباه الى المعلومات ومعالجتها خلال وقت معين لكي يحدث التعلم (العتوم ، لذلك لابد من الانتباه الى المعلومات ومعالجتها خلال وقت معين لكي يحدث التعلم (العتوم ، الذي فسر آلية عمل الذاكرة قصيرة المدى، وأطلق عليها اسم المذاكرة العاملة، لأفها المسؤولة عن عملية معالجة المعلومات ويتم فيها الكثير من العمليات العقلية مثل: التعرف، المسؤولة عن عملية معالجة المعلومات ويتم فيها الكثير من العمليات العقلية مثل: التعرف، واتنظيم، والتفكير، والفهم وغيرها (الصبوة و آخرون، 2000، 65).

وقد حدد بادلي (Baddeley) أربعة مكونات فرعية تتكون منها الذاكرة العاملة، وهي كالأتي:

- 1- الحلقة الصوتية (Phonological Loop)
- 2- اللوحة البصرية المكانية (Visuospatial Sketch pad)
  - 3- المُنفَذ المركزي (Central Executive)
  - 4- الجسر المرحلي (Episodic Buffer) لاحظ شكل (5).



الشكل (5) مكونات الذاكرة العاملة لبادلي (Baddeley) أولا:- الطقة الصوتية (Phonological Loop):

تُعد الحلقة الصوتية المكوّن الأول من مكونات الذاكرة العاملة، وهي الجزء المسؤول عن التخزين المؤقت للمعلومات اللفظية، تخزن هذه المعلومات في المخزن الصوبي لفترة محدودة لا تتجاوز الثانيتين، وهي قابلة للاضمحلال إذا لم يستم تسميعها، أي يحدث الاحتفاظ بالمفردات من خلال عمليات النطق الصوبي لها (محمد وعيسي، 2011، 83، 2011) ويرى كل من (Vallar, Papagno & Baddeley) إن فائدة الحلقة الصوتية تظهر لدى صغار السن عندما يحاولون اكتساب لغة الأم، وتكون مهمة بالنسبة لكبار السسن عندما يحاولون تعلم لغةٍ جديدةٍ (P.122, P.129).

### ثانيا: - اللوحة البصرية المكانية (Visuospatial - Sketch Pad):

تُعد المكون الثاني من مكونات الذاكرة العاملة، وهي الجزء المسوول عسن تخرين المعلومات البصرية والمعلومات المكانية لفترة قصيرة، وتودي دورا رئيسيا في إنساج التخيلات العقلية ومعالجتها، وقد تتداخل المعلومات البصرية والمعلومات المكانية المقدمة للطالب في الذاكرة العاملة بسبب أن عملية معالجتهما تتم في المخزن نفسه أي اللوحة البصرية المكانية، بينما لا يحدث التداخل بين المعلومات البصرية المكانية والمعلومات السمعية في الذاكرة العاملة، بسبب أن المخزنين مستقلان وظيفياً، لان اللوحة (البصرية المكانية) تعد مخزناً واحداً، لذلك أكد مبدأ الانتباه المنقسم على عدم تقديم المعلومات البصرية والمكانية بشكل منفصل مكانيا لأن ذلك يؤدي إلى انقسام انتباه المستعلم ويأحد حيزاً من سعة الذاكرة العاملة، لذلك يُفضل تقديم المعلومات البصرية والمكانية كوحدة واحدة (ابو رياش، 2007)

وقد اعتمد مبدأ الآثار الشكلية على استثمار سعة المخزنين الحلقة الصوتية واللوحة البصرية المكانية، عن طريق تقديم جزء من المعلومات بصرياً والجزء الآخر سمعياً، بمدف تخفيف العبء المعرفي عن الذاكرة العاملة (Sweller, 2008, P.4)

### ثالثا: - المُنفذ المركزي (Central Executive):

يُعد المكون الثالث من مكونات الذاكرة العاملة، الذي يقوم بوظيفة تحديد المعلومات التي على المتعلم الانتباه لها والسيطرة على عددها، ويستم توزيسع انتباه المستعلم إلى المعلومات المستلمة في كل من اللوحة البصرية المكانية والحلقة الصوتية والتنسيق بينهما (محمد وعيسى، 2011) (84، 2011) لكي تستطيع الذاكرة العاملة في النهاية التنسيق بين العمليات المعرفية المطلوبة في معالجة المعلومات المستلمة، وبناءً على ذلك يصدر المنفذ المركزي أمراً بالاستجابة (عملية التنفيذ) ومن المكن ملاحظة وظائف المنفذ المركزي بصورة بارزة عسن طريق ملاحظة اضطراب وظائفه لدى مرضى الزهايمر ولدى المتخلفين عقلياً، فعلى سسبيل المثال، تضطرب وظيفة التنسيق لدى مرضى الزهايمر، فهم ينجزون المهمة الواحدة المطلوبة منهم بشكل طبيعي، ولكنهم لا يستطيعون انجاز مهمتين في الوقت نفسه بسبب اضطراب وظيفة التنميق، وتضطرب وظيفة التنفيذ لدى المتخلفين عقلياً، فهم يقومون بتكرار أفعالهم وغيناؤن بالنشاط الزائد (جمال ومنصور، 2005، 18)

#### وقد تضطرب وظائف المنفذ المركزي لدى المتعلمين لسببين هما:

1- استعمال المتعلم استراتيجيات غير مفيدة في حل المشكلات التعليمية التي يتعرض لها.

2- حدوث تناقض بين المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المسدى علسى شسكل مخططات معرفية وبين المعلومات التي تحتويها المادة التعليمية، مما يتطلب معالجة إضافية مسن اللذاكرة العاملة لغرض التنسيق بين المعلومات وإنحاء التناقض، وإن كلا السببين يؤديان إلى زيادة العبء المعرفي على الذاكرة العاملة، ويزداد العبء على مصادر الذاكرة العاملة في حالة زيادة صعوبة المهمة، لان المشكلات المعقدة تولد أهدافا فرعية متعددة وبدائل متعددة، يجسب ان تكون قابلة للتوظيف (محمد وعيسى، 2011)

# رابعا: ـ الجسر المرحلي (Episodic Buffer):

قدّم بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch, 1974) أنموذجاً للذاكرة العاملة يتألف من ثلاثة مكونات فقط ، ثم أضاف بادلي في دراسة له عام (2000) الجسر المرحلي كمكــوّن رابع من مكونات الذاكرة العاملة، والجسر المرحلي يقوم بوظيفتين:

1- نقل المعلومات من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة المدى، واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى إلى الذاكرة العاملة

2- جعل المعلومات نشطة في الذاكرة العاملة مما يسهل معالجتها (جمسال ومنصور، 19، 2005) وقد أكد سويلر (Sweller) على أن ما يترتب على محدودية الذاكرة العاملة من حيث سعتها ومن حيث مدة احتفاظها بالمعلومات هو عسدم قسدرتما علسى معالجسة المعلومات الجديدة والمعلومات الصعبة (Sweller, 2002, P.1502).

#### 2- تفاعل العناصر (Element Interactivity):

إن العناصر هي وحدات من المعلومات قد تكون أرقام أو مفاهيم أو أفكار ...الخ، ويأخذ كل عنصر فراغ واحد من سعة الذاكرة العاملة، وإن العناصر المتفاعلة هي وحدات المعلومات الجديدة والكثيرة التي لا تستطيع الذاكرة العاملة الاحتفاظ بها ومعالجتها خلال وقت معين بسبب زيادة عددها عن حدود سعة الذاكرة العاملة، ويعد عدد العناصر المتفاعلة في المادة التعليمية مؤشراً على مدى صعوبتها، فكلما زاد عدد العناصر المتفاعلة في المادة التعليمية الى ذلك، مستوى صعوبتها، وتفرض المادة التعليمية الصعبة

عبناً أساسياً على الذاكرة العاملة يعيق عملية التعلم (Cooper,1998,P.12) وإن المادة التعليمية الصعبة لا يمكن تبديلها ولكن من الممكن معالجتها عن طريق:

1- تقسيم الموضوع الواحد إلى مجاميع صغيرة من الوحدات وتناولها عبر فترات زمنية
 متعاقبة بمدف إبقاء كل مجموعة ضمن حدود سعة الذاكرة العاملة لكى يحدث التعلم.

2- تعديل تصاميم التعلم والتعليم التقليدية التي تفرض عبءًا معرفياً دخــيلاً علــى الذاكرة العاملة، لان العبء المعرفي الدخيل يشغل سعة الذاكرة العاملة التي لابد أن تكون مخصصة للقيام بمعالجة صعوبة المادة التعليمية، وبناء مخططات لخزها في الذاكرة طويلة المدى.

3- تزويد المتعملم بمخططات معرفيسة في مجسال تخصصه قبل تقديم المادة الجديدة (Paas & Others, 2003,P.1-2)

#### 3- تجميع المعلومات Chunking Of Information.

إن تجميع المعلومات في وحدات ذات معنى من شأنه أن يجعل المعلومات في الماناكرة تشغل حيزاً أقل، وبالنتيجة يسمح بمعالجة أكثر لعناصر معرفية متعددة، ثما يؤدي إلى تعلم أكبر وأكثر فاعلية، ويمكن توضيح ذلك بالقول عندما يكون هناك معلومات كيثيرة مطلوب تذكرها فإن من الأفضل ربط هذه المعلومات مع بعضها على شكل حزم، ومثال ذلك أن تقوم بربط بعض أرقام الهاتف مع بعضها في مجموعتين أو ثلاث مجموعات تتكون كل مجموعة من عدد بسيط من الأرقام بدلاً من ذكر الرقم كاملاً مثلاً رقم الهاتف التالي كل مجموعة من عدد بسيط من الأرقام بدلاً من ذكر الرقم كاملاً مثلاً رقم الهاتف التالي المعلومات بكذا الشكل لا يشترط أن يكون مبنياً على أساس منطقي ذي معنى معين، لكن إذا كان هناك منطق أو معنى وراء ربط المجموعات كان التذكر أسهل، كما إن ترتيب الحروف كالفراغات في الجملة يساعد على إدراك المعنى وإذا تم تجاهل هذا ينتج صعوبة في فهم وإدراك المعنى ثما ينتج عنه صعوبة في الدسنى أو إعطاء المعنى ثما ينتج عنه صعوبة في الدسنى أو إعطاء المعنى للمعلومة المجديدة والذاكرة طويلة المدى، يسهل تذكرها لأنه يمكننا ضمها إلى المعرفة المرجودة سابقاً في الذاكرة وتصسبح المعلومة يسهل تذكرها لأنه يمكننا ضمها إلى المعرفة المرجودة سابقاً في الذاكرة وتصسبح المعلومة المحدية ويسبح المعلومة الكلية في الذاكرة طويلة المدى، المعرفة الكلية في الذاكرة وتصسبح المعلومة المحدية عدرة مرسبة المدى (ابو رياش، 2007).

# 4-الهندسة المعرفية الإنسانية(Human Cognitive Architecture):

يقصد بالهندسة المعرفية الإنسانية الطريقة التي تنتظم بما الأبنية المعرفية في عقل الإنسان، إذ تنتظم الأبنية المعرفية على هيأة ثلاث أبنية (مستويات) رئيسة هي: الـــذاكرة الحسية، والذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة المدى، وقمتم نظرية العبء المعسرفي في عمليسة الـــتعلم بخصائص الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى وأهمية العلاقة التي تربط بينهما عند معالجة المعلومات، من غير أن قمتم بالذاكرات الحسية(Kirschner, 2006, P.76).

وترى الباحثة على الرغم من ان نظرية العبء المعرفي قد أهملت دور الذاكرة الحسية في التعلم إلا إنها تعد المرحلة الأولى في استلام المعلومات، فعن طريقها يتم نقل المعلومات في الناكرة العاملة في إلى الذاكرة العاملة، لذلك قد يكون للذاكرات الحسية دوراً مماثلاً لدور الذاكرة العاملة في التعلم، اذ من غيرها قد لا يحدث التعلم.

## 5- السكيمات او المخططات المعرفية (Schemas) :

وهي عبارة عن عمليات عقلية يستخدمها الفرد وتساعده على إعطاء العالم والأشياء قيمة ومعنى، وتسمح السكيما للأفراد بربط المعلومات مع بعضها السبعض، وتحويلها إلى حزم ذات معنى، بحيث تشغل حيزا اقل في الذاكرة، مما يسمح لها بمعالجة عناصر معرفية أكثر وبالتالي تعلم أوسع، ومثال ذلك: يتم أدراك الملايين من الأشجار، والتعرف على ألها أشجار، بالرغم من إن هذه الأشجار غير متشابهة او متماثلة، وهذا يوضح معرفة الفرد في النشاطات مثل القراءة والسياقة، وحتى في المواد التعليمية مثل الرياضيات تنبع من المعرفة الأساسية التي نمتلكها في الذاكرة طويلة، ويمكن تحديد وظيفة المخططات المعرفية كما يأتي:

1- الاحتفاظ المعلومات.

2- إنقاص العبء المعرفي الواقع على الذاكرة العاملة لأنما تجعل المتعلم يتعامل مع عدد كبير من العناصر كما لو أنما عنصر واحد (أبو رياش،2007، 191).

#### 6- الاتمتة (Automated):

يقصد بالأتمتة القدرة على استعمال المخططات المعرفية بصورة آلية عن طريق التدريب من غير بذل جهد كبير، فالتدريب يساعد على إنقاص الجهود الشعورية التي تقسوم بحسا الذاكرة العاملة عند معالجتها للمعلومات، فالآلية تؤدي إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة، فعلى سبيل المثال، تساعد المخططات المعرفية المتعلم المبتدئ

على قراءة جملة أو نص معين بمساعدة الذاكرة العاملة التي تبذل جهود شعورية واضحة في معالجة الجملة أو النص، ولكن مع التدريب يستطيع المتعلم قراءة النص من غسير بذل الجهود الشعورية الواضحة التي تقوم بها الذاكرة العاملة عند معالجتها المعلومات، لذلك من الممكن ملاحظة فرق بين المبتدئ والخبير في مجال معين:

1— يمتلك الخبير مخططات معرفية في مجال اختصاصه ويقوم باستثمارها على عكس المبتدئ (Cooper,1998,P.8) إذ تساعد المخططات المعرفية الخسير على الانتباه إلى المعلومات الجديدة فقط ومعالجتها من مجمل المعلومات التي يحاول الخبير تعلمها في مجال اختصاصه، بينما يقوم المبتدئ (قليل الخبرة) بالانتباه إلى معظم المعلومات محاولاً وجاهدا في معالجتها على الرغم من أن الذاكرة العاملة لا تتسع لها، مما يفرض عليها عبئاً معرفياً يعيق التعلم (الصبوة و آخرون، 2000، 78).

2- يتعامل الخبير بآلية (أتمته) مع المعلومات، لذلك لا يُظهر تركيزاً واضـــحاً حينمـــا يتعامل مع المعلومات على عكس المبتدئ (Cooper, 1998,P.8) .

## (5) إنواع العبء المعرفي:

توجد ثلاثة أنواع رئيسة من العبء المعرفي وهي كالآبي:

# 1- العبء المعرفي الاساسي (Intrinsic Cognitive Load)

عرفه كل من سويلر (Sweller,1993)سويلر وميرينبور (Sweller& Merricnboer,1998) بأنه العبء المعرفي الناتج عن خصائص محتوى المادة التعليمية، لذلك أكد سويلر على أن هذا النوع من أنواع العبء المعرفي لا يمكن تغييره من قبل مصمم التعلم والتعلميم.

وإن المادة التعليمية الصعبة، عند أصحاب نظرية العبء المعرفي، هي المادة التي تحتوي على عدد كبير من العناصر المتفاعلة (المتداخلة والجديدة) فعدد العناصر المتفاعلة التي تحتويها المادة التعليمية مؤشر على مستوى صعوبتها، فالذاكرة العاملة تستطيع معالجة (2-3) عناصر متفاعلة فقط، فعلى سبيل المثال، يستطيع المتعلم المبتدئ تعلم بعض الكلمات الانجليزية بسهولة، ولكن من الصعوبة أن يتعلم تكوين جملة صحيحة واحدة باللغة الانجليزية لألها تتطلب الانتباه إلى تلفظ كلماقا، ومعنى كل كلمة فيها، والتركيب العام للجملة، وزمنها...الخ (الصبوة و آخرون، 2000).

### 2- العبء المعرفي الدخيل (غير الفعال) (Extraneous Cognitive load)

الذي عرّفه سويلر وزملاؤه بأنه العبء الذي يفرضه مصمم التعلم والتعليم عن طريق تصميمه للمسادة التعليمية، عليه فان العبء المعرفي الدخيل لا يسرتبط بصسورة مباشرة عحتوى المادة التعليمية وإنما يرتبط بسوء تصميمها (Paas & Others, 2003,P.2).

وإن جميع العمليات المعرفية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة لا ترتبط بصورة مباشرة بمحتوى المادة التعليمية ولا بحدف التعلم تشكل عبناً معرفياً دخيلاً على الذاكرة العاملية، فعلى سبيل المثال، قد يفرض محتوي تعليمي يتعلق بشرح أجزاء القلب عبناً معرفياً أساسياً على الذاكرة العاملة، وفي الوقت نفسه قد تفرض طريقة تصميم هذا المحتوى عبناً معرفياً دخيلاً لأنها صممت على شكل جزأين منفصلين مكانياً (النص الذي يشرح أجزاء القلب، وصورة لهذه الأجزاء منفصلة عن الشرح) مما يجعل انتباه المتعلم ينقسم بين النص والصورة عاولاً الربط بصعوبة بينهما من اجل فهم الموضوع، لذلك يصبح العبء المعرفي الكلبي الناتج عن العبء المعرفي الأساسي والعبء المعرفي الدخيل أكبر مما تستطيع الذاكرة العاملة استيعابه مما يؤدي إلى عدم حدوث التعلم (Chong, 2005, P.159). إن العبء المعرفي الدخيل يعيق النعلم فقط عندما يكون مستوى العبء المعرفي الأساسي مرتفع ، مما يجعل الدخيل يعيق العبء المعرفي الكلي الناتج عن العبء المعرفي الأساسي والعبء المعرفي الدخيل أكسبر من سعة الذاكرة العاملة لكوفها أشبه بالمخزن صغير الحجم الذي يستطيع الاحتفاظ بعدد قليل من سعة الذاكرة العاملة لكوفها أشبه بالمخزن صغير الحجم الذي يستطيع الاحتفاظ بعدد قليل جداً من العناصر ومعالجتها، والشكل (6) يوضح ذلك (Paas & Others, 2003, P.2).

إن نظرية العبء المعرفي قدمت عدداً من المبادئ لتصميم التعلم والتعلميم لتخفيف العبء المعرفي الدخيل الذي يتطلب معالجة من الذاكرة العاملة بمدف ترك سعة المسداكرة العاملة للمعالجات المطلوبة، وقد استندت نظرية العبء المعرفي في تصاميمها على المسعرفة بالهندسة المعرفية، فعلى سبيل المثال، اختبرت دراسة (Cooper & Sweller,1985,1987) استراتيجية الأمثلة المحلولة ووجدوا ألها استراتيجية فعالة في تخفيف العبء المعرفي الدخيل على المسداكرة العاملة، فالمتعلمون المبتدئون الذين اعتمدوا هذه الاستراتيجية في حل المشكلات قد تعلموا بشكل أيسر مسن المتعلمين الذين اعتمدوا الطريقة التقليدية (تقديم أسئلة للمتعلمين ويطلب منهم حلها مسن غير تزويدهم بأمثلة محلولة) في حل المشكلات (Kester & Others, 2005, P.2)

الشكل (6) العلاقة بين العبء المعرفي الأساسي والعبء المعرفي الدخيل والشكل والحاجة إلى تعديل تصاميم التعلم والتعليم

عبء معرفي أساسي + عبء معرفي دخيل = العبء الكلي منخفض الغير تصاميم التعلم والتعليم منخفض (-) مرتفع (+) (ضمن حدود سعة الذاكرة العاملة) عبء معرفي أساسي + عبء معرفي دخيل = العبء المعرفي الكلي عالي التيجة لتغيير تصاميم مرتفع (+) منخفض (-) (ضمن حدود سعة الذاكرة العاملة) التعلم والتعليم) عبء معرفي أساسي + عبء معرفي دخيل = العبء المعرفي الكلي مرتفع الإبد من تغيير تصاميم التعلم والتعليم) التعلم والتعلم والتعليم التعلم والتعليم التعليم التعلم والتعليم التعليم التعليم

#### 3- العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع (الفعال) (The German Load)

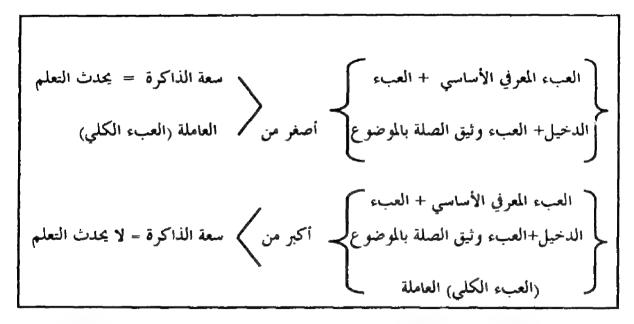
لاحظ الباحثان فرد باس وجريون فان ميرينبور Merrienboer, 1994) أن إعطاء الطلبة أنشطة أو تمارين (تدريبات وأمثلة) متنوعة فيرض عليهم عبء معرفيا مرتفعاً، بينما إعطاء الطلبة أنشطة متشابحة في المحتوى لا يفرض عليهم مستوى مماثل من العبء، وأطلق الباحثان على هذا النوع من أنواع العبء المعرفي اسم العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع لأنه يساعد على بناء مخططات معرفية تسرتبط بالموضوع أو المحتوى المراد تعلمه.

وقد عرف كرسشنر وفان ميرينبور (Kirschner & Van Merrienboer) العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع بأنه مجموع العمليات المعرفية التي ينشغل بها المتعلم حينما يتفاعل مع المادة التعليمية، وتكون ذات فائدة لعملية التعلم، فعلى سبيل المشال، حينما يتفاعل المتعلم مع المادة التعليمية عن طريق النشاطات التعليمية المتنوعة فإن ذلك يساعد

المتعلم على تحصيل خبرات تخزن في الذاكرة طويلة المدى على شكل مخططات معرفية تساعده على اكتساب خبرات جديدة (Kester & Others, 2005,P.72)

وقد أكد باس ورنكل وسويلر (Paas, Renkl & Sweller,2003) على النشاطات التعليمية المطلوبة من المتعلمين تفرض عبء معرفياً وثيق الصلة بالموضوع، وتكون ملازمة أو مساعدة أو وثيقة الصلة بعملية التعلم، لألها تساعد على بناء مخططات معرفية في الذاكرة طويلة المدى يستعملها المتعلم في تعلمه، بمعنى أن العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع يحدث عندما تنشغل الذاكرة العاملة بالعمليات المعرفية التي تساعد المتعلم على بناء مخططات معرفية تمكنه من إتقان المادة التعليمية، ويرتبط العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع بدافعية المتعلم واهتماماته وجهوده الذاتي (Paas & Other, 2003P.2)

إن العمليات المعرفية الثلاث (أنواع العبء المعرفي الثلاثة) تتداخل عند التعلم، فإذا كان العبء المعرفي الثلاث اكبر وأكثر، الامر الذي كان العبء المعرفي الكلي الناتج عن العمليات المعرفية الثلاث اكبر وأكثر، الامر السذي يسمح للذاكرة العاملة معالجته، أي اكبر من سعتها، فإن التعلم لا يحدث، ولكن حينما يكون العبء المعرفي الكلي أقل، فباستطاعة الذاكرة العاملة معالجته، أي اقل من سعتها فإن التعلم يحدث، والشكل (7) يوضح ذلك.



الشكل (7) العلاقة بين أنواع العبء المعرفي وحدوث التعلم (34) (مطر، 2010، 34)

# (6) مبادئ نظرية العبء المعرفي في تصميم التعلم والتعليم :

قدمت نظرية العبء المعرفي مجموعة من المبادئ لتعديل تصميم التعلم والتعليم من اجل تخفيف العبء المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة أثناء التعلم، وقد أوصت هذه النظرية باستعمال هذه المبادئ مع المادة التعليمية الصعبة، وفيما يأتي هذه المبادئ:

## : (Worked Example Principle) مبدأ الأمثلة المطولة

إن حل المشكلات (المسائل) التعليمية التي تقدمها التصاميم التقليدية للمتعلمين تفرض عبئاً معرفياً ثقيلاً على الذاكرة العاملة لدى المتعلم المبتدئ قليل الخبرة، لأن حل المشكلات يتطلب خطوات معينة لابد من إتباعها من قبل المتعلم لكي يصل إلى الحل المناسب، فإذ لم يقم المتعلم المبتدئ بخزن الخطوات المطلوبة لحل المشكلات أو المسائل في ذاكرته طويلة المدى، وينشغل في إيجاد الحل الصحيح بشكل عرضي، فان ذلك يفرض عبءًا معرفياً ثقيلاً على الذاكرة العاملة قد يقود إلى عدم استطاعة المتعلم إيجاد الحل الصحيح أثناء محاولاته، لذلك لا يحدث التعلم، وعليه فإن استراتيجية الأمثلة المحلولة تساعد المتعلم على توفير الكثير من الوقت والجهد خلال عمليات التعلم وحل المشكلات (Wikipedia, 2006, P.24)

## 2- مبدأ التكملة (Completion Principle)

إن مبدأ التكملة يشبه المبدأ السابق لأنه يؤكد على ضرورة إطلاع المتعلم على حلول المشكلات والمسائل التعليمية من اجل تعلم أكثر فاعلية، إلا ان الفرق بينهما هو أن مبدأ التكملة لا يقدم الحل كاملا للمتعلم، وإغا يقدم له جزء منه ويطلب من المتعلم إكماله، ويفضل استعمال استراتيجية التكملة التي ترتكز على هذا المبدأ مع المتعلم الأكثر خبرة الذي يملك مخططات معرفية تساعده على حل المشكلات، ويفضل استعمالها عندما تساعد على التعلم أكثر من إستراتيجية الأمثلة المحلولة (Yu, 2002, P.30)

### 3- مبدأ تركيز الانتباه (Attention Focus Principle)

يهتم مبدأ تركيز الانتباه بتغيير تصاميم التعلم والتعليم التقليدية التي تؤدي إلى انقسام انتباه المتعلم بين مصادر المعلومات البصرية – المكانية المنفصلة مكانياً لما تفرضه من عسبء معرفي دخيل على الذاكرة العاملة، ويظهر عندما يعرض على المتعلمين مصسادر متعددة للمعلومات تحتاج للدمج قبل ان يتمكن من فهمها ، ويبين هذا المبدأ ان التعليم لا يجسب

تصميمه بحيث يؤدي لتقسيم الانتباه بين مهمتين مما يعيق اكتساب المخططات العقلية (الزعبي ،2012 ،53)

## 4 مبدأ الشكلية (الأنموذج) (The Modality Principle):

يعتمد مبدأ الشكلية على تقديم الموضوعات التعليمية بشكلين بصري وسمعي، فهاذا تم تقسيم الموضوع الواحد المتكامل عند عرضه الى قسمين بحيث تعرض بعض أجزاء الموضوع بصريا والبعض الآخر لفظياً، فان هذه الاستراتيجية تساعد على استثمار المكونين الفرعيين في الذاكرة العاملة،

وهما: اللوحة (البصرية- المكانية) والحلقة الصوتية، فتتسع نتيجة لذلك حدود الذاكرة العاملة، وينخفض مستوى العبء المعرفي (Otaola, 2003, P.4)

## 5- مبدأ الإسعاب (The Redundancy Principle)

يؤكد مبدأ الإسهاب على عدم تكرار عرض المعلومات بشكلين مختلفين عندما يكون محتوى كلا الشكلين واضح وقابل للفهم بمعزل عن الشكل الآخر، ومن الممكن التخلي عن إحداهما أثناء التعلم، لأن تكرار عرض المعلومات تتطلب سعة أكبر للقيام بالمعالجة المطلوبة لكلا الشكلين مما يفرض عبئاً معرفياً دخيلاً على الذاكرة العاملة يمنع حدوث التعلم (Chong, 2005, P.112) ويوجد أنواع عديدة للإسهاب منها:

- 1- تكرار تقديم المحتوى التعليمي بشكلين أحدهما كتابي (نص مكتوب) والآخر مكايي (صورة أو رسم،...الخ).
  - 2- تكرار عرض ملخص عن موضوع تعليمي ثم عرض نفس الموضوع بشكل مفصل.
    - 3- تكرار عرض الموضوع التعليمي نفسه بصرياً وسمعياً في الوقت نفسه.
- 4- تكرار الجهود المعرفية والحركية (المهارية) التي يقوم بها المتعلم لفهم محتوى تعليمي واحد، على الرغم من أن اعتماد المتعلم على احد الجانبين (المعرفي أو الحركي) فقط يكفي لحدوث التعلم، فعلى سبيل المثال، إن تعلم استعمال جهاز الكومبيوتر عن طريسق قسراءة النصوص والممارسة العملية يعمل على زيادة مصادر الذاكرة العاملة ويفرض عليها عبءًا معرفياً دخيلاً (Sweller, 2002, P.150).

### 6- مبدأ نقص الخبرة (The Expertise Reversal Principle)

يؤكد مبدأ نقص الخبرة على ضرورة وجود اختلافات بين التصاميم التعليمية باختلاف خبرات المتعلم، فعلى سبيل المثال، ربّما يساعد الإجراء التعليمي (أ) المتعلم المبتدئ على التعلم أكثر من الإجراء (ب) وبذلك يكون الإجراء (أ) هو أفضل من الإجراء (ب) للمتعلم المبتدئ، ولكن الإجراء (ب) هو أفضل للمتعلم الذي لديه خبرة من الإجراء (أ) لان الإجراء (أ) قد يشكل إسهاباً أو تكراراً للمتعلم الذي لديه خبرة، بينما قد يساعد الإجراء نفسه المتعلم المبتدئ على زيادة تحصيله (Sweller,2008,P.4) كلما زادت الخبرة فان المادة الأساسية (الجوهرية) للمبتدئين ربما ستصبح فائضة عن الحاجة، وبهذا تفرض عبنا معرفيا زائدا من اثر الخبرة المعاكسة (Maguire, 1995, 46)

## 7- مبدأ عزل العناصر المتفاعلة (Isolated Interacting Elements):

يؤكد هذا المبدأ على عزل وفصل العناصر المتفاعلة بدرجة عالية في الموضوعات المعليمية الصعبة لكي يحدث التعلم، إذ تشكل زيادة العناصر المتفاعلة (المعلومات الجديدة والمتداخلة والمقدمة في وقت واحد) المطلوب معالجتها خلال وقت معين عبء معرفياً عالياً بسبب تجاوز عددها سعة الذاكرة العاملة فلا تستطيع الاحتفاظ بها ومعالجتها، لذلك يؤكد هذا المبدأ على فصل وفرز العناصر المتفاعلة في الموضوع التعليمي الواحد في عدد من الوحدات وتقديم كل وحدة من المعلومات على حدة، ثم تقديم جميع الوحدات كوحدة واحدة فيما بعد، من اجل المساعدة على خفض مستوى العبء المعرفي وحدوث الستعلم (Sweller, 2002, P.24)

# : (Imagination Principle) مبدأ التخيل

يؤكد مبدأ التخيل على حث المتعلمين على تخيّل المفاهيم أو المسائل ... الح أثناء التعلم، لان التخيل يساعد المتعلم على تكرار المعلومات في عدة أشكال في اللذاكرة العاملية، وكذلك بالتخيل او (الممارسة ذهنيا) مع المادة التي تتعاطاها بما يسهل من نجاح المتعلم وخفض مستويات العب المعرفي (Cooper et al ,2001,p.82) ويساعد تكرار المعلومات في الذاكرة العاملة على انتقال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى والاحتفاظ بما بشكل دائم (Sweller, 2008,P.4).

## 9- مبدأ تلاشي التوجيعات تدريجيا (The Guidance Fading Principle)

يرتبط مبدأ تلاشي التوجيهات تدريجياً بمبدأ الأمثلة العملية، وبمبدأ التكملة الله يوكد يهتمان بتقديم حلول للمشكلات أو المسائل المختلفة توجه المتعلم عند الستعلم، إذ يؤكد هذا المبدأ على تصميم المسائل أو المشكلات على شكل أمثلة محلولة للمتعلمين المبتدئين فقط، فتكون خطوات حل الأمثلة المحلولة كمخطط معرفي (خبرات سابقة) توجه المستعلم المبتدئ في تعلمه (Klein, 1991, p.8) بينما يتم تصميم المشكلات او المسائل المقدمة للمتعلمين الأكثر خبرة على شكل مسائل تحتاج إلى تكملة، وعندما يمتلك المتعلم الحسرة الكافية يجب عدم استعمال استراتيجية الأمثلة المحلولة أو استراتيجية التكملة وإنحا يستم تصميم المشكلات او المسائل على شكل أسئلة ويطلب من المتعلمين حلها بهدف إلغاء التوجيهات فائياً (Sorden, 2005, P.15)

#### ثالثا: تمايز الذات (Self – Differentiation)

مفهوم التمايز يأيّ مرادفا لمفاهيم أخرى كالاستقلالية (Independency) والتفرديسة (Individuality) والتخصص ( Specialization) فالتمايز هو صفة أساسية من صفات أي نظام سواء كان ذلك النظام نظاما سيكولوجيا ام بيولوجيا ام اجتماعيا.

ويرتبط مفهوم التمايز لأي نظام بمفهوم التخصص، وذلك ان كل مكون من مكونات أي نظام لابد من ان تكون له وظيفة خاصة ومحددة داخل هذا التنظيم الكليي (شريف، 1982، 123).

وقد استخدم مصطلح التمايز (Differentiation) في معان ومجالات متعددة ، ربما لا تختلف مضامينها كثيرا من حيث الجوهر، ففي علم الإحياء استخدم التمايز على انه تدريجيا في التطور او النمو أي العملية التي عن طريقها تولد مجموعة خلايا متجانسة نسبيا، ومن ثم ترتقي هذه الخلايا حسب وظائفها، وهو ما يسمى بعملية التمايز، اما في الرياضيات فقسد جاء مفهوم التمايز باعتباره الفارق، او المميز او التفاضل، ويستخدم أحيانا مفهوم التمييز مرادفا للتمايز في هذا المجال (دسوقي، 1988 ،394 )

اما في علم النفس فقد استخدم مفهوم التمايز بصمورة مرادفة لمفاهيم أخمرى، كالاستقلالية (Independency) التي تعنى اتجاها قويا نحو استقلال المذات، والتفرديسة

(Individuality) والتخصص (Specialization) والتوظيف النفسي ( Individuality) ( ( Individuality و التوظيف المعرفي ( Cognitive Functioning ) ( مصطفى، 2009 ( 22، 2009 )

فقد استخدم بافلوف (Pavlov,1891) مفهوم التمايز، الإشارة الى المنعكس الشرطي الراسخ والذي لا يمكن إثارته إلا بالتنبيه الشرطي الأكثر استخداما، حيث يميز الحيوان في التجارب المختبرية بين نغمات صوتية متعددة عن طريق نشوء عملية كسف للنغمسات الأخرى الا النغمة الشرطية، فالتمايز إذن عملية تفريق بين استجابتين او بسين شسبيهين، فالمنعكس الشرطي يمر من حالة التشتت الى حالة التفارق او التمايز، فهناك حسب بافلوف عايز الاستجابة وتمايز التنبيه (جعفر، 1978 ،341)

اما كبرت ليفين (K. Leven) فقد استخدم مصطلح (تمايز المجال الحيدوي) كتنظيم عجال الحياة إلى إبعاد مختلفة كالماضي والحاضر والمستقبل، والى مستوى الواقع الحقيقي ومستوى الخيال او اللاحقيقة (دسوقي،1969،1999)، ان المفاهيم التي جماء بجما فيرنر وليفين (Firnar Leven&) فيما يتصل بالتمايز على النحو الذي يمكن أن يترتسب عليه نوع من الاستقلال الوظيفي، تعد بمثابة خلفية مهمة لما ذهب إليه وتكن وزملاؤه في دراسة هذا الأسلوب المعرفي ويمكن التدليل على هذا التأثر في نقطتين هما:

أ- أن مستويات النمو عند فيرنر وليفين (Firnar Leven&) جعلت وتكن وزملاءه (Witkin et.al,1962) يقترحون وجود توازن في النمو بين المظاهر الداخلية والخارجيسة للخبرة ، يمعنى أن التمايز الداخلي للفرد يرتبط بالشكل العالي لخبرة هذا الفرد عن عالمسه، ومن الملاحظ أن الطفل يتعلم خلال مراحل نموه أن يميز بين ذاته والعالم المحيط بسه، وبسين الخبرات التي تتمركز حول الذات والخبرات التي تتجاوز نطاقها، أي بين الذات والآخرين، وهي تلك العمليات التي تفضي في النهاية إلى تمايز الذات عما يحيط بهسا مسن أشسخاص وموضوعات وتتزايد بها قدرات الفرد على تحليل وتركيب البيئة الإدراكية و ومسدم ادراك الفرد لذاته منفصلة عما حولها يساعد في استقلالية الأحكام الإدراكيسة وعسدم اعتمادها على أمور خارجية في المجال.

ب- اهتمام وتكن وزملائه (Witkin et.al,1962) بقياس التمايز عند الأفراد في عالم عندة منها الإدراك البصري بمدف معرفة مدى قدرة الفرد على تحليل الخبرة، ومجال

ميكانزم الدفاع بهدف تعرف مدى انعزال الذات، ثم تركزت بحوث هؤلاء الباحثين علمى المجال الإدراكي بهدف التمييز ما بين الافراد الذين يتصفون بالإدراك الكلي، فيما يعسرف بنمط الأفراد المعتمدين على المجال، والأفراد الذين يتصفون بالإدراك التحليلي، فيما يعرف بنمط الافراد المستقلين عن المجال (الفرماوي، 1994، 26-27).

ويمتاز الكائن البشري بصورة عامة بقدرته على تنمية التمايز النفسي المعرفي منذ بدء حياته، ويختلف الأشخاص في أساليب سلوكهم وخصائصهم النفسية تبعما لدرجمة او مستوى غو عملية التمايز المعرفي عند كل منهم، وان التمايز مفيد من اجل تشخيص شمولية عمل هذا النظام النفسي ومدى استمرار همذه الشمولية في العممل اثنماء التطمور (witkin ,1962, p.66)

الإحساس بالهوية المنفصلة التي يتم تصورها على الها التحديد أو التعيين (من قبـــل الفرد) للخصائص والحاجات والقيم العائدة له، وألها متميزة من تلك التي تعود للآخرين، والشعور المطور بالهوية المنفصلة يتيح للفرد أن يعمل بدرجة من الاستقلالية عن الآخرين.

2- مفهوم الجسد الواضح، أي الانطباع عن الجسد على أنه يمتلك حدوداً، وكـــذلك وجود ضوابط معينة توجه الميول والدوافع نحو استعمال دفاعات معينة مثل العقلنـــه (أي اضفاء المنطق والعقلانية على الأشياء) والعزل والإبراز بدلاً من الدفاعات غــير الحــددة نسبياً مثل (الكتمان والإنكار) (Witkin & Goodenough, 1981, p.20)

# رابعا : النظريات التي فسرت تمايز الذات:

# 1- نظرية الأنظمة الاسرية لـ موراي باون (Bowen, 1975) :

لقد بدأ الاهتمام بتمايز الذات من قبل موراي باون بين (1963–1975) وتستند هذه النظرية أساسا الى اقتراح دارون ان البشر هم نتاج النشيؤ والارتقاء، وان السلوك البشري ينتظم بوساطة العمليات الطبيعية نفسها والتي تنظم سلوك جميع الكائنات الحيسة الأخرى، ويعتقد باون (Bawen) ان الأمراض النفسية لدى البشير مرتبطة بماضيهم النشوئي النوعي، وقد طور باون (Bowen) نظريته كي تكون متسقة مع نظرية النشيوء والارتقاء، وقد اسماها أيضا بنظرية الأنظمة الطبيعية (Amodio,1996,p.3) كما يعتقد باون (Bowen) ان نظريته عالمية ويمكن تطبيقها على جميع أنواع الأسير، وعلى جميسع باون (Bowen) ان نظريته عالمية ويمكن تطبيقها على جميع أنواع الأسير، وعلى جميسع

الحضارات، وذكر باون (Bowen) بان تمايز الذات يتجاوز فنات الجسنس اذا يجزم باون(Bowen) بان لا توجد فروق في تمايز الذات بين الذكور والإناث، كما يرى أيضا بان تمايز الذات يتجاوز الطبقات الاجتماعية للأفراد والاختلافات العرقية الحضارية (Bowen,1978, p.364)، ويعد تمايز الذات المفهوم الرئيسي في نظرية باون (Bowen) وهو مفهوم معقد يتضمن قدرتين مرتبطتين داخليا هما القدرة النفسية الداخلية التي تشير الى قدرة الشخص على تمييز الأفكار عن المشاعر وتمثل هذه القدرة نوعها مسن النضبج الانفعالي، اما القدرة الثانية فهي القدرة في ميدان العلاقات بين الأشخاص وتشير الى ان يدخل الفرد في علاقات حميمة مع الآخرين، وفي الوقت نفسه يتمتع باستقلالية عنهم ، وان العلاقة بين هاتين القدرتين هي في الوقت الذي يحدث فيه نقصا في التمايز الداخلي للفرد يكون هناك نقصا في التمايز الداخلي للفرد

ويشير كل من (سكورون وفريد لاندر Skowron & Friedlander) ان الأفراد ذو التمايز المرتفع يمتازون بإمكانية التوافق وبقدرات أفضل للتعامل مع الضغوط، على الضد من الأشخاص ذوي التمايز المنخفض فالهم يغمرون بانفعالية مفرطة في علاقاهم الأسرية، ويميلون الى دخول في الاندماج مع الآخرين ويجدون من الصعب عليهم البقاء متزنين في استجابتهم الانفعالية للآخرين، فهم يميلون الى اتخاذ القرارات على أساس ما يشعرون بأنه صحيح (Skowron & Friedlander, 1998, p.235)

وقام سكورون وفريدلاندر (1998) بوضع الأبعاد الرئيسية لتمايز الذات في نظرية باون (Bowen)، اذ وصفوا تمايز الذات المنخفض بثلاث نواحي هي (رد الفعل الانفعالي، القطع الانفعالي، الاندماج مع الآخرين) ويشير رد الفعل الانفعالي الى الحالة التي يشعر بها الفسرد غير المتمايز بالانغمار وبالارتباط بشكل وثيق بالعوامل الخارجية، ولاسيما الحالات الانفعالية لأعضاء الأسرة الآخرين او للآخرين المهمين في حين يمشل القطع الانفعالي والاندماج من الآخرين محاولتين سيئتي التوافق لتبديد هذه الحالة من الاستثارة المفرطة الما الاندماج مع الآخرين فان الشخص يصبح غارقا كليا في العلاقة او منغمسا فيها، وفي هذه الحالة يحافظ على العلاقة لكن على حساب ذاته المستقلة، ويمثل موقعي كفسرد القابلية للتمايز العالي، أي قابلية الفرد لتحقيق ذاته وتصف هذه الحالة شخصا معرفا داخليا كي

وقد وصف باون (Bowen) تمايز الذات بأنه يمتد على متصل من أدى المستويات من الوظائف البشرية، التي تمثلها الدرجة (صفر) الى أعلى المستويات، والتي تمثلها الدرجة (صفر) (100) وهي الفكرة الافتراضية للكمال وهذه الدرجات هي درجات الافتراضية، ولم يجعل باون (Bowen) ذلك قانونا ثابتا بل يمكن تغييره، وقد يكون ذلك ممكن في المستقبل مسن خلال التقدم والارتقاء، فالأفراد الذين يصنفون ضمن درجات واطئة مسن التمسايز قسد يطوروا ويرتقوا بذواهم، ويمكن تقسيم مستويات تمايز الذات التي صنفها باون (Bowen) إلى أربعة مستويات:

المستوى الاوراد لا يمتلكون القدرة على التمييز بين المساعر والأفكر، ويكونون المجموعة من الافراد لا يمتلكون القدرة على التمييز بين المساعر والأفكر، ويكونون متوجهين كليا نحو العلاقات مع الآخرين ويقضون معظم وقتهم في البحث عن الحب والاستحسان من الآخرين، من غير ان يخصصوا وقتا للأهداف التي توجه حياهم، وإذا فشلوا في إقامة العلاقات فالهم يتوجهون لمحاربتها والانسحاب منها، وتكون الوظائف العقلية لديهم مغمورة الى حد بعيد بالمشاعر بحيث يكونوا غير قادرين على القول (اعتقد، أتصور) بدلا من تلك هم يقولون (اشعر بان) عندما يجبرون ان يعبروا عن رأي، ويقضي هؤلاء الافراد معظم وقتهم في المحافظة على أنظمة العلاقات مع الآخرين بوضع متوازن، او في جهود لتحقيق بعض درجات الارتياح والتحرر من القلق، ويكونون معتمدين كليا على والديهم وبشكل مفرط ، ويصفهم باون (Bowen) بألهم يرشون الحصة الأكبر مسن مشكلات العالم الصحية والمالية والاجتماعية الخطرة، وغالبا ما يفشل اعتمادهم هذا على الآخرين ثما يؤدي الى وقوعهم في أمراض نفسية مزمنة او دائمة.

المستوى المثاني: تقع بين (25 – اقل من 50) ويصف باون تلك المجموعة من الإفراد بان لديهم البدايات الأولى للتمايز بين الأنظمة العقلية والأنظمة الانفعالية من الإفراد بان لديهم البدايات الأولى للتمايز بين الأنظمة العقلية هي التي تنظم الحياة إلا ان اغلب نواحي الذات التي تعبر عنها، ولا تزال الا خطة انفعالية هي التي تنظم الحياة إلا ان أساليب الحياة هنا تكون أكثر مرونة مقارنة بالمستوى المنخفض من التمايز، وتسمح هذه المرونة بوجود تصور أفضل للتفاعل بين الانفعالية والعقلية، وان الوظائف يمكن ان تشابه المستويات الجيدة من التمايز بشرط ان يكون القلق منخفضا، اما عندما يكون القلق غالبا

فان الوظائف يمكن ان تشابه تلك المستويات المنخفضة من التمايز، ويكون تقدير الـــذات معتمدا على الاخرين.

المستوى الثالث: تمايز الذات المتوسط الى الجيد فيقع بين (50 – اقسل مسن 75) ويكون الافراد في هذه المجموعة قد طوروا تمايزا كافيا من الانفعالات والأفكار إذ يعملان مع بعضهما البعض كولهما فريقا متعاونا ويكون النظام الانفعالي قد تطور، لذلك فهو يمكن ان يؤدي وظيفته بشكل مستقل دون ان يعتمد على المشاعر كي توجهه عندما يسزداد القلق، ويكون الافراد في هذه المجموعة قليلي التوجه نحو العلاقات، اذ تتوجه الكثير مسن طاقاهم لأهداف حياتية مستقبلية، ولا يعني هذا ألهم لا يرغبون بتكوين علاقسات مسع الآخرين، إلا ألهم يمتازون بالقدرة على توجيه حياهم من الداخل بدلا من ان تكون حياهم موجهة من الخارج عبر التأثيرات المتنوعة التي تمنحها هذه العلاقات، ويكون الافراد في هذه المجموعة قادرين على العمل كولهم يتمتعون باستقلالية الذات، فالأطفال الذين ينشأوون مسع والدين متمايزين بشكل جيد يكونون قادرين على النمو بدون وجود الضغوط الستي تحستم عليهم عيش حياهم وفقا لرغبات والديهم، فالإباء والأطفال متشابهون في قدرةم على العمل عليهم عيش حياهم وفقا لرغبات والديهم، فالإباء والأطفال متشابهون في قدرةم على العمل عليهم عيش حياهم وفقا لرغبات والديهم، فالإباء والأطفال متشابهون في قدرةم على العمل عليهم عيش حياهم وفقا لرغبات والميهم، فالإباء والأطفال متشابهون في قدرةم على العمل عليهم عيش وهذه المجموعة، خالية من المشكلات البشرية بمقدار كبير.

المستوى الرابع: فان المجموعة بين (75 – اقل من 100) هي مجموعية افتراضية (نظرية) أكثر مما تكون واقعية، ووفقا لنظرية باون (Bowen) فهناك درجات من الاندماج في العلاقات الحميمة في كل تلك المستويات هي أدنى من (100) وعندما طور بداون (Bowen) نظريته عد الدرجة (100) هي درجة مثالية، واعتقد ان بعض الرموز التاريخية او بعض ممن يعيشون في المستقبل سوف يحصلون على موقع في منتصف مدى (90) لكن بعد عمل مطول وخبرة كبيرة مع المقياس، استنتج باون (Bowen) بان كل الناس لديهم مجالات للتوظيف بشكل جيد، ومجالات عملهم الأساسي يكون ضعيفا ( p.370-374)

## 2- نظرية وتكن (Witkin , 1979 ) في تمايز الذات :

تعد نظرية وتكن (Witkin) إحدى نظريات الشخصية التي درس فيها الإدراك الحسي أي الطريقة التي تمكن الفرد من ادراك العالم إدراكا حسيا (شلتز، 1983، 249) وكسرس عالم وتكن حياته العلمية التي بدأها في الأربعينيات من القرن العشرين لإجراء بحرث

متعددة في مجالات التمايز، والأسلوب المعرفي (الاستقلال عن المجال والاعتماد عليه)، وافترض وتكن ان الناس مختلفون في استجابتهم الى التنبيهات الخارجية ضمن أبعاد معينة تتركز في بعد معرفي واحد يشمل اغلب جوانب شخصية الإنسان، وقد أطلق على هذا البعد بصورة أولية تسمية " الاستقلال عن المجال والاعتماد عليه" ، ومن ثم أطلق عليه القدرة التحليلية، ومن ثم التمايز النفسي.

ويشير التمايز النفسي الى الدرجة التي تكون فيها مجالات الأداء النفسي عند الفرد مثل (الشعور، والإدراك الحسي، والتفكير) مستقلة بعضها عن البعض الأخر وقادرة على أداء وظائفها ضمن طابع خاص (شلتز، 1983، 415).

فالأساليب المعرفية تؤدي دوراً كبيراً في تحديد وتمييز الفروق الفردية بين الأفراد وأثناء تعاملهم مع المعلومات والحقائق، وان لهذه الأساليب أثرا كبيراً في تحديد الفروق الفردية في الأداء بينهم في المواقف التعليمية المختلفة لأنما تعكس فروقاً فردية ثابتة في طريقة أو شكل الإدراك أو المعرفة (سعيد، 1989، 51).

ويطلق غط المعتمد على المجال (Field - Dependent) أو التمايز النفسي الواطئ كما سماه وتكن (Witkin) على الذين يعتمدون بشكل كبير في إدراكهم للمجال على ما فيه من مكونات، ويطلق غط المستقل عن المجال (Field - Independent) أو ذوي التمايز النفسي العالي على الذين يعتمدون بشكل كبير في إدراكهم للمجال على ما فيه من مكونات بل الهم يستفيدون من المعلومات الصادرة عن الإحساسات الداخلية التي تكون بمثابة مراجع أساسية في إدراكهم، وبشكل عام فان هذا الأسلوب يرتبط بمدى الفروق الموجودة بين الأفراد، ومدى الثبات النسبي الذي نلاحظه في سلوك كل منهم في تفاعله مع عناصر الموقف المحيط به (الفريجي، 2001، 46).

أما الاعتماد على المجال فيعرف بصورة عامة بأنه ضعف التمايز في الاستجابة إزاء مجال المنبهات الرهو الاختلاف عن الأسلوب التحليلي في الاستجابة الى مجال المنبهات، فالأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي يتصفون بالشمولية في الإدراك وبتمايز نفسي اقل، ويجدون صعوبة في التغلب على تأثيرات البيئة، ضد الأفراد المستقلين في المجال الإدراكي (Blass,1977, p.156).

ويرى وتكن (Witkin) بأن الممارسات في تنشئة الطفل التي تشجع على فصل الأداء المستقل ذاتياً، انما تعزز تطور التمايز عموماً والنمط المعرفي المستقل عن المجال خصوصاً، وعلى النقيض من ذلك فأن ممارسات تربية الطفل التي تشجع على الاعتماد المستمر على سلطة الأبوين يحتمل أن تسهم بشكل أقل في مجال التمايز وتدفع إلى نمط الاعتماد على المجال (Witkin, & Goodenough, 1981, p.82)

ويرى وتكن (Witkin) ان الشخصية تتألف من جوانب ومجالات محتلفة والتخصص هو مدى القدرة على الفصل والعزل بين تلك الجوانب والمجالات، كالفصل بين المشاعر والإدراك والفصل بين التفكير والسلوك، فيصبح لدى الفرد القدرة على تمييز، وإدراك التنبيهات المعينة الموجودة في الموقف واختيار الأسلوب المناسب للاستجابة (P.197, p.197, et ,1974, p.197) وكما يرى وتكن (Witkin, et ,1974 الموقف بأجزائه المنفصلة ثم التعامل معه بطريقة متكاملة هو دليل على نمو عملية تمايز الذات، او التمايز بين الذات وكل ما يحيط بها من أمور خارجية.

ويشير وتكن (Witkin) ان الأشخاص ذوي التمايز العالي لهم القدرة على تقدير الذات واحترامها، ولديهم مستوى منخفض من القلق، فهم أكثر قدرة مسن الأشخاص الذين لديهم مستوى ضعيف من التمايز اذ إلهم يشعرون بالنقص، وارتفاع مستوى القلق الذي لا يستطيعون السيطرة عليه وتنظيمه ، ويرافق ذلك نظرهم المتدنية لاحترام الذات وتقديرها (شلتز، 1983، 436-438).

ويبين وتكن (Witkin) ان الفروق الفردية التي كشفت عنها الدراسات الخاصة بفرضية التمايز، لا تقتصر على الجانب المعرفي فحسب، بل تمتد الى جوانب أخرى من الشخصية، وهي الانفعالية والاجتماعية والظاهراتية والعصبية الجسمية (مصطفى، 2009)، ومن خلال الاطلاع على نظريات التي تناولت تمايز الذات ، ترى الباحثة نظرية موراي باون(Bowen) من أهم النظريات التي تناولت مفهوم تمايز النذات، واعتمدت نظرية باون (Bowen) على نظريتي التحليل النفسي ونظرية النشؤء والارتقاء أساسا انطلقت منه، إذ عدها باون بأنها نظرية مكملة للنظريتين المذكورتين.

وحاول باون (Bowen) في نظريته دراسة شخصية الإنسان من جانبين الجانب الأول قدرة الفرد ان يستقل بذاته وان تكون لديه القدرة على الفصل بين المشساعر والأفكسار،

والجانب الأخر قدرة الفرد ان يدخل في علاقات حميمة مع الآخرين وفي الوقت نفسه يتمتع باستقلالية عنهم.

لذلك فقد تبنت الباحثة نظرية باون (Bowen) في البحث الحالي من خلال دراستها لموضوع تمايز الذات بصورة أكثر دقة وشمولية، وان ابعاد مقياس البحث الحسالي لتمايز الذات قد بني أساسا عليها من قبل (سكورون وشمت، 2003) وتبنته الكعمي ثم تبنتسه الباحثة مقياس الكعبي (2007).

#### خامسا : خااصة واستنتاج:

تتضمن هذه الخلاصة عرضا للمفاهيم النظرية للمتغيرات الثلاثة الأساسية للدراسة الحالية وهي (أنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات) وقد تم التطرق إليها كما اشير سابقا، وعلى وفق الأطر النظرية والافتراضات الخاصة بهذه المفاهيم، وقد تم التوصيل إلى الاستنتاجات الاتية:—

1- إن كلا من أغاط الشخصية والعب المعرفي وتمايز الذات تعد عملية نمائيـــة تأخــــذ أشكالا أولية بسيطة في الطفولة وتتطور وتتعقد من حيث الوظائف والفعاليات شيئا فشيئا.

2- تتفق الأطر النظرية الثلاثة، نظرية الانيكرام (Enneagram) في أنماط الشخصية ونظرية سويلر(Sweller) في تمايز الذات، ونظرية موراي باون(Bowen) في تمايز الذات، في إن كل متغير من هذه المتغيرات ينمو ويتطور لدى الفرد، نتيجة لتفاعل العوامل الداخليسة للفرد والعوامل البيئية، وان خصائص الشخصية بما فيها تلك المتغيرات نتاج لتلك العملية.

3- تتفق المفاهيم النظرية التلاثة للعوامل الاجتماعية، ولاسيما التنشئة الاجتماعية ومعاملة الوالدين دورا مهما وحيويا في تنمية أنماط الشخصية والعبب، المعسر في وتمسايز الذات، كما" وكيفيا" لدى الفرد.

4- تشكل المتغيرات الثلاثة جوانب مهمة من شخصية الإنسان وان مستوياها تفروقا فردية ضمن أبعاد واسعة من الشخصية (المعرفية والسلوكية والوجدانية).

5- ينضوي تفسير كل متغير من هذه المتغيرات ضمن توجهات المنظور المعرفي، فالتقدم في المراحل النمو المعرفي لدى الفرد يرتبط بزيادة مستويات أنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات.

6- هناك نقطة مشتركة بين نظريني الانيكرام (Enneagram) في أغاط الشخصية وموراي باون (Bowen) في تمايز الذات، من حيث التفردية والاستقلالية، فيرى الانيكرام (Enneagram) انه كلما تقدم الفرد في العمر اتجه نحو المزيد من الاستقلالية في صنع القرار والاختيار وتكوين الآراء، وازدياد القدرة على فصل نفسه بوصفه كيانا مستقلا عن والديه، وان هذه القدرات في الاستقلالية على الصعيدين الإدراكي والاجتمساعي تبرز بصورة واضحة في مرحلة المراهقة، أما موراي باون (Bowen) فيرى انه كلما تقدمت الفرد في العمر كلما اتجه نحو المزيد من الاستقلالية في عمليات الإدراك وازدادت القدرة على فصل الذات عن المحيط الخارجي.

7- وهناك نقطة مشتركة بين العبء المعرفي وتمايز الذات، فالانخفاض في مستوى تمايز الذات لدى الإفراد، يقلل من القدرة التحليلية والتوظيف الذهني الفعال، ومسن ثم مسن المستوى العلمي في مجالات العلوم مثل الرياضيات والفيزياء والهندسة....الخ، مما يسبب العبء المعرفي لدى الفرد، فتنمية تمايز الذات ينبغي ان تتم منذ الطفولة عن طريق تحفيز تفكير الطفل وتشجيعه على توظيف قدراته المعرفية وتنمية روح المبادرة والاستقلال والإبداع لديه.

8- ويتفق علماء النفس المعرفيين على إن النشاط الإدراكي للإنسان، إنما هـو نتـاج للخبرات الشخصية الماضية، وله دور كبير في صياغة فكرته عن الحاضر والمستقبل وقـد حاول بعض المنظرين الربط بين الفعالية الإدراكية ونمط الشخصية ضـمن أطـار معـرفي متكامل، وإمكانية الاستفادة من الاستجابات الإدراكية في الاسـتدلال علـى العوامـل الشخصية.

9- وعموما فان هناك ارتباط بين مفهوم الإدراك ومفهوم الشخصية، وكذلك هنساك مفاهيم تصيغ الإدراك والشخصية على إلهما يمثلان مفهوم واحد، وعند التلاقسي سوف تتحد كل من نظرية الشخصية والنظرية الإدراكية في نظرية واحدة للسلوك، ويمكسن ان يتخذ الإدراك وسيلة جيدة لدراسة سمات الشخصية، ودراسة حاجات الفرد وميوله ومسالديه من قيم واتجاهات، وكما يحقق الإدراك التوافق مع العالم الداخلي والخارجي وذلك من خلال اليقظة والتنبه لكل ما يدور من حوله.

10- ان عملية الإدراك لدى الأطفال في المراحل الأولى تتميز بالكلية والعمومية، وكلما تقدم في العمر يزداد التمايز وتزداد القدرة على إدراك التفاصيل وعلى عنزل الذات، عما يحيط بها من تنبيهات، ومع ازدياد النمو يتجه الافراد نحو مزيد من الاستقلالية في عمليات الإدراك، بعد ان كانت تتميز بالاتكالية والكلية في المراحل المبكرة من الطفولة.

11- ان النظرية الإدراكية (الجشتالت) ترى ان الفرد نظاما متكاملا، لا يمكن فهم كل جزء منه إلا بفهم الكل، ولا يمكن فهم الكل إلا إذا توافرت لدينا معرفة لكل جزء السذا فالباحثة تتبنى الاتجاه الإدراكي لكونه اتجاه مشترك بين المتغيرات الثلاثة يشمل الجانسب الشخصية والمعرفية والوجدانية.

#### سادسا: دراسات سابقة:

كان الهدف من استعراض الدراسات والبحوث السابقة في هذا البحث، هو الإفسادة منها في مجال تحديد الأهداف، وانتقاء الأسلوب الأفضل لتحقيقها، وحسن اختيار العينة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشة أهم النتائج التي توصلت إليها، لذا فقسد حرصت الباحثة على إبراز هذه الجوانب قدر المستطاع في استعراضها لهذه الدراسات التي توزعت على ثلاثة محاور رئيسة، تم تصنيف كل محور من هذه الدراسات إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية حسب تاريخ صدورها وكالاتي:

أولا": - دراسات تناولت أغاط الشخصية وفق نظرية الانيكرام.

ثانيا: - دراسات تناولت العبء المعرفي.

ثالثا: - دراسات تناولت تمايز الذات.

# (1) دراسات تناولت انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام:

#### ا- الدراسات العربية:

#### 1- دراسة الياسري (2004) :

(أنماط الشخصية على وفق النماذج التسعة لنظام الانيكرام)

هدفت الدراسة إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة المراحل المنتهية في كليات (الطب، والفنون الجميلة، والقانون) على وفق نظرية الانيكرام، ولتحقيق هذا الهدف تم

تطبيق مقياس (ريسو- هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت من (600) طالب وطالبة بواقع (200) طالب في كل كلية، بعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفاكرونباخ، اختبار التائي لعينة واحدة) وتوصلت الدراسة إلى ان غط الشخصية المنجز هو النمط السائد لدى طلبة كليتي الطب والقانون، ونمط الشخصية المتفرد هو السائد لدى طلبة (الياسري،2004)

#### 2- دراسة ريوان (2008) :

# (التفضيل الجمالي وعلاقته بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة معهد الفنون الجميلة)

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التفضيل الجمالي بأغاط الشخصية لمركز المشاعر وفقا لتغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس للتفضيلات الجمالية بمكونين (البصري والسمعي) وتبني مقياس الياسري (2004) لأغاط الشخصية على وفق نظام الانيكرام، وتم تطبيق على عينة تألفت من (500) طالباً وطالبة من معهد الفنون الجميلة في العراق، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معادلة الفاكرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصلت الدراسة إلى ان غط الشخصية المتفرد هو النمط السائد لدى طلبة معهد الفنون الجميلة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفضيل الجمالي والأنماط الشخصية (المساعد، والمنجز، والمتفرد) لدى الطلبة الذكور والاثاث (ريوان، 2008).

#### 3- دراسة عبد الصاحب:

# (أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالقيم والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة التعرف على غط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس في ضوء منظور (دون ريتشارد ريزو) لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام، وتم تطبيق على عينة تألفت من (417) طالباً وطالبة في جامعة بغداد، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفاكرونباخ، والاختبار التائي)، توصلت النتائج ان النمط السائد لدى طلبة الجامعة هو النمط المصلح، وكذلك تبين وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وأنماط الشخصية المساعد

والباحث والمخلص والمتحدي وصانع السلام والمصلح، وكانت العلاقة سلبية وغير دالسة بين الذكاء الاجتماعي ونمطى الشخصية المتفرد والمتحمس (عبد الصاحب، 2008)

#### 4- دراسة حسن (2009) :

# (أنماط الشخصية السائدة لدى فنات من المجتمع الكوردي وفقا للأنماط التسعة للشخصية (نظام الانيكرام))

هدفت الدراسة إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى المجتمع الكوردي ولا المحافظات هي اربيل والسليمانية ودهوك، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة مقيساس (ريسو - هيودسن Riso & Hudson) بعد ترجمته إلى اللغة الكوردية، وتم تطبيقه علسى عينة تألفت من (800) فردا من ثلاث فئات هي الطلبة وكوادر الجامعات والسياسيون والإعلاميون، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة الفاكرونباخ والاختبار التائي لعينة واحسدة)، توصلت الدراسة إلى ان سيادة النمط المتحدي في محافظة اربيل ودهوك، وسيادة النمط المنجسز في عافظة السليمانية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نمط المساعد ولصالح الذكور والإناث (حسن، 2009)

## 5- دراسة الركابي (2010) :

# (الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الفشل المعرفي وأنماط مركز التفكير في نظام الانيكرام لدى طلبة الجامعة وفق متغيري (الجنس والتخصص)، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياس الفشل المعرفي وتبني مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام، طبق على عينة تألفت من (429) طالبا وطالبة في جامعة بغداد، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينة واحدة، ومربع كأي) وتوصلت الدراسة ان النمط السائد لدى طلبة الجامعة هو السنمط المتحمس، وتوجد علاقة إرتباطية دالة بين الفشل المعرفي ونمط الشخصية الباحث، وكذلك أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في أنماط الشخصية وفق مستغير الجسنس والتخصص (الركابي، 2010).

#### 6- دراسة الجميلي (2011):

# (انماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة الى معرفة غط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هدفه الأهداف تم تبني مقياس أغاط الشخصية الذي أعدته عبد الصاحب (2008) ، طبق على عينة تألفت من (600) طالبا وطالبة في جامعة الموصل، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينة واحدة، معادلة ألفاكرونباخ)، وتوصلت الدراسة إلى ان النمط السائد لدى طلبة الجامعة هو النمط المصلح، وتبين أيضا ان نظام القبول في الجامعات العراقية مقبول إلى حد ما في البينات المهنية (الاجتماعية، الواقعية، التقليدية، المغامرة) (الجميلي، 2011).

#### ب- الدراسات الاجنبية:

# 1- دراسة هامرلي وربنسون (Hammerlie, & Robinson ,1991): (نبط السمات الشخصية)

هدفت الدراسة إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة في كليتي المحاسبة، والتمثيل المسرحي، ولتحقيق هذا الهدف، طبق مقيساس (ريسو – هيودسن & Riso المدف المسرحي، ولتحقيق هذا الهدف طبق مقيساس (ريسو بعد معالجة البيانسات على عينة تألفت من (200) طالباً وطالبة في بريطانيا، وبعد معالجة البيانسات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، توصلت الدراسة إلى ان سيادة نمط الشخصية المنجز لدى كلية المحاسبة ونمط المتفرد لسدى طلبة التمثيل المسرحى (Hammerlie & Robinson ,1991, p.81-82)

# 2- دراسة اومندسون وسكرودر (Omundson & Schroeder ,1996): (نمط الشخصية والرضا المهني)

هدفت الدراسة إلى معرفة غط الشخصية السائد لدى طلبة كلية الإدارة، طبق مقياس (ريسو-هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت مسن (203) طالباً وطالبة في بريطانيا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصلت الدراسة إلى ان غط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة هسو غط المنجز (Omundson & Schroeder,1996, p.39 -51)

# 3- دراسة تيرنس وترابي (Terrence & Torabi,2001): (مقارنة أنماط الشخصية على أساس التدخين)

هدفت الدراسة الى معرفة علاقة غط الشخصية واتجاه الأفراد نحسو التسدخين، طبق مقياس (ريسو -هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت من (200) طالباً وطالبة في جامعة شمال كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التاني لعينتين مستقلتين ومعادلة سبيرمان براون)، توصلت الدراسة إلى ان أكثر الأفراد ميلا للتدخين كانوا من نمط الشخصية المتحمس، يليهم نمسط الشخصية المتحمس، يليهم نمسط الشخصية المتحمس، يليهم كالشخصية المتحدي، ثم نمط المنجز (Terrence & Torabi, 2001, P.1-2)

#### 4- دراسة هارلي (Hurly ,2003):

#### (نمط الشخصية اليوم)

هدفت الدراسة إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة كليتي الطب والقانون، طبق مقياس (ريسو -هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت من (189) طالباً وطالبة في بريطانيا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معادلة سبيرمان براون)، توصلت الدراسة إلى ان سيادة نمط الشخصية المنجز لدى طلبة كليتي الطب والقانون (Hurly ,2003, P.5).

### 5- دراسة هارلي ومائيو (Hurly & Mathew ,2003)

## (هل هناك ارتباط بين نمط الشخصية واختيار التخصص في الجامعة)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين نمط الشخصية واختيار التخصص الدراسي في الجامعة، ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس (ريسو – هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت من (200) طالباً وطالبةً في جامعة شمال كارولينا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كأي)، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين نمط الشخصية وميل الطالب نحو اختيار تخصص دراسي معين في الجامعة (Hurly & Mathew, 2003, P. 3).

#### (2) دراسات تناولت العبء المعرفي :

#### ١- الدراسات العربية:

#### 1 - دراسة ابو جودة (2004) :

# (اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنميسة مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الاعدادية)

هدفت الدراسة الى معرفة اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد، ولتحقيق هذا الهدف طبق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد على عينة تألفت من(88) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة العاشرة في مصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار كاليفورنيا لمهارات الستفكير الناقد ككل، وكل مهارة من مهارات لصالح المجموعة التجريبية، مما يسدل على فاعلية البرنامج التعليمي الستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات الستفكير الناقد لدى عينة البحث رأبو جودة، 2004)

#### 2- دراسة البنا (2008) :

# (اثر مستوى صعوبة المهمة، وخبرة المتعلم في العببء المعرفي المصاحب لحل المشكلات)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر مستوى صعوبة المهمة، وخبرة المتعلم في العبء المعسر في المصاحب لحل المشكلات، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس ناسا تلكس بعد تعريب، وطبق على عينة تألفت من(540) طالبا" وطالبة في كلية التربية بدمنهور التابعة لجامعة الإسكندرية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة)، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انخفساض مستوى العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات لدى عينة البحث لكلا الإستراتجيتين (الهدف الحر، وتحليل المعاني النهائية) بمتوسط اقل لصالح إستراتجية الهدف الحر (البنا ،

#### 3- دراسة سلمان (2009) :

(اثر برنامج تعليمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لقياس التفكير الناقد لتصميم برنامج التعليمي استراتيجيات نظرية العبء المعرفي على عينة تألفت من (60) طالبة في الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات في بغداد، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة)، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ككل وعلى كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية، ثما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي — التعلمي المستند إلى نظريسة العسبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث (سلمان، 2009).

#### 4- دراسة حسن (2010):

# (العبء المعرفي وعلاقته بالانتباه الاختياري المبكر والمتأخر لـدى طلبـة المرحلة الإعدادية)

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين العبء المعرفي والانتباه الاختياري المبكسر والمتأخر لدى طلبة المرحلة الاعدادية في بغداد، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياس العبء المعرفي، طبق على عينة تألفت من (120) طالبا وطالبة من طلبة الإعدادية، وبعسد معالجسة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة ومعادلة سبيرمان براون)، توصلت الدراسة إلى ان الطلبة لديهم عبء معرفي واطئ ، وتوجد علاقة إرتباطية سالبة بين العبء المعرفي والانتباه الاختياري المتأخر، ولا توجد فروق ذات دلالسة إحصائية بحسب متغيري الجنس والتخصص في مستوى العبء المعرفي (حسن، 2010).

#### 5- دراسة مطر (2010):

# (العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق الأسلوب الإدراكي - تفضيل النمذجة الحسية : دراسة مقارنة)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي بين التفضيلات الحسية على وفق متغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف اعد أداة لقياس العببء المعرف وترجمة مقياس (فارك لفرهلر 2005) لقياس الأنموذج الإدراكي، وطبق على عينة تألفت من (212) طالبا وطالبة من طلبة الإعدادية في محافظة بابل، وبعد معالجة البيانات إحصائيا

باستخدام(ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة، تحليل التباين الأحادي والثنائي)، توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى العبء المعرفي لدى عينة البحث، والى عدم وجود فروق دالة في فروق دالة في مستوى العبء المعرفي على وفق متغير الجنس وكذلك وجود فروق دالة في مستوى العبء المعرفي بين التفضيلات الحسية ولصالح التفضيل الحركي (مطر،2010)

#### ب- الدراسات الاجنبية:

#### 1- دراسة سويلر (Sweller ,1989) :

#### (اختبار إستراتيجية تركيز الانتباه على قدرة المعالجة للذاكرة العاملة)

هدفت الدراسة إلى معرفة اختبار إستراتيجية تركيز الانتباه على قدرة المعالجة للذاكرة العاملة، ولتحقيق هذا الهدف طبق على عينة تألفت من (154) طالبا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى ان هناك تشتتا للانتباه عند الطلبة السذين تم تعريضها للمحتوى التعليمي مع الرسومات، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة محدودية السذاكرة العاملة وتخفيف العبء المعرفي عليها، وذلك بتقسديم السنص الواضح دون الحاجة إلى رسومات، وإذا لزم الأمر لتقديم رسومات توضيح، يجب تقديمها بصورة منفصلة عسن النص، بحيث لا تودي إلى تشتيت الانتباه (Sweller ,1989).

# 2- دراسة ماوساف وليو وسويلر (Mousavi, Low & Sweller ,1995): (اثر الانتباء المنقسم في ارتفاع مستوى العبء المعرفى الدخيل)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر الانتباه المنقسم (ويعني توزيع انتباه المتعلم بين العبب، المعرفي مصدرين من المعلومات مثل نص مكتوب وصورة له في مكان بعيد نسبياً) في ارتفاع مستوى الدخيل طلبة المرحلة العليا في قسم الرياضيات التابع للمدرسة العليا الاسترالية، ولتحقيق هذه الأهداف صمم برنامج لنظرية العبء المعرفي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ارتفاع مستوى العبء المعرف الدخيل الناتج عن انقسام الانتباه بين النص المكتوب والرسم البياني لدى طلبة المجموعة الأولى والثانية بمتوسط أعلى لصالح المجموعة الأولى، وكذلك وجود فسروق ذات دلالة إحصائية في انخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل لدى طلبة المجموعة الثالثة بسبب تجزئة العلومات على شكلين سمعى وبصري (1995, Mousavi, Low & Sweller العموم).

#### 3- دراسة ماركوس (Marccus, 1996)

# (اثر تفاعل المحواد التعليمية واستراتيجيات الشكلية على فهم الطلبة المرحلة الانتدائية)

هدفت الدراسة الى معرفة اثر تفاعل المواد التعليمية واستراتيجيات الشكلية على فهم الطلبة، ولتحقيق هذا الهدف طبق على عينة تألفت من (102) طالبا، وتوصلت الدراسة الى ان الفهم يعتمد على التفاعل بين عناصر المعلومات في المادة التعليمية عما يسؤدي إلى تعليم أفضل، وان الرسومات تستطيع ان تقلل من العبء المعرفي وتعزز الفهم (Marccus,1996).

#### 4 دراسة ستيفون وأخرون (Stiphout & others ,2009)

# (قياس العبء المعرفي المصاحب لتطور اكتساب مهسارات حل المسائل في مادة الجبر لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة إلى معرفة العبء المعرفي المصاحب لتطور اكتسباب مهارات حل . المسائل في مادة الجبر لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثون مقيساس تقدير ذاتي (للجهود العقلية) الذي طوره باس (1992 , Paas, 1992) لقياس العسبء المعرفي، واستخدم الباحثون لقياس تطور مهارات الطلبة في حل مسائل الجبر مقياس يتكون مسن (16) فقرة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن مستوى العبء المعرفي المصاحب المستيعاب مفاهيم مادة الجبر أعلى من مستوى العسبء المعسرفي المصاحب الكتساب مهارات حل مسائل الجبر (Stiphout & others ,2009).

#### 5- دراسة وكاند وهانز (Weigand & Hanze ,2009)

# (أثر استعمال استراتيجية الأمثلة المحلولة في زيادة العبء المعرفي وثيـق الصلة بالموضوع وانخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال إستراتيجية الأمثلة المحلولة في زيادة العباء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع وانخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثان مقاييس (التقدير الذاتي، والاستبقاء، واختسارات تحصيلية) لقياس العبء المعرفي، طبق على عينة من طلبة المدرسة العليا لدراسة الفيزياء في ألمانيا، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي السدخيل نتيجة استعمال إستراتيجية الأمثلة المحلولة، كما توصلت الى زيادة العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع (Weigand & Hanze, 2009)

#### 6 دراسة أماديو وأخرون (Amadicu & Others ,2009) :

(أثر توجيه الانتباه إلى عناصر المادة التعليمية المتفاعلة بدرجة عاليـة والمتفاعلة بدرجة منخفضة في تخفيف العبء المعرفي أثنـاء الـتعلم بوسـاطة العروض الحياتية)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توجيه الانتباه إلى عناصر المادة التعليمية المتفاعلة بدرجة عالية (مادة تعليمية تعليمية قلل صعبة) والمتفاعلة بدرجة منخفضة (مادة التعليمية قلل صعبة) في تخفيف العبء المعرفي أثناء التعلم بوساطة العروض الحياتية (الواقعية)، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم مقياس باس (Paas,1992) لقياس العبء المعرفي، تم تطبيق التجربة على مجموعتين تجريبيتين من طلبة قسم العلوم النفسية وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي عند توجيه انتباه الطلبة نحو العناصر المتفاعلة في المادة تعليمية الصعبة، وارتفاع مستوى التعلم عندما تكون عناصر المادة التعليمية متفاعلة بدرجة منخفضة (مادة التعليمية سهلة) (Amadicu & Others, 2009)

#### (3) دراسات تناولت تمایز الذات:

- **ا- الدراسات العربية:**
- 1- دراسة الكعبي (2007) :

(اثر تمايز الذات والمجهولية في المجموعة في اللاتفرد لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة إلى معرفة المستوى الإجمالي لتمايز الذات لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في أبعاد تمايز الذات وفق متغيري الجنس والتخصص، ولتحقيق هذه الأهداف طبق مقياس سكورون وشمت (Skowron & Schmit,2003) واعداد مقياس اللاتفسرد على عينة تألفت من (300) طالبا وطالبة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين الثلاثي)، توصلت الدراسة إلى إن المستوى الإجمالي في تمايز الذات لدى طلبة الجامعة هو اقل من المتوسط النظري، وان مستوى تمايز الذات لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، ولدى التخصص العلمي أعلى منه لدى التخصص العلمي أعلى منه لدى التخصص الإنساني (الكعبي، 2007).

#### 2- دراسة العبودي (2008) :

(تمايز الذات وعلاقته بالتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تمايز الذات والتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية، ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس الكعيبي(2007) واعداد مقياس التماسك الأسري على عينة تألفت من (400) موظفا وموظفة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة، واختبار التسائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الثلاثي)، توصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى عال من تمايز الذات والتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية، كما تبين ان مستغيرات الجنس والتحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية ليس لها اثر في تمايز الذات، في حين ظهرت إن هنالك علاقة عكسية بين تمايز الذات والتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية (العبودي موظفي الجامعة المستنصرية (العبودي).

#### ب الدراسات الأجنبية:

1- دراسة سكورون ووفريدلاندر (Skowron & Friedlander,1998) : (علاقة تمايز الذات بالإعراض النفسية)

هدفت الدراسة الى معرفة علاقة تمايز الذات بالأعراض النفسية، ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس تمايز الذات (DSI) ومقياس (هوبكر 1974) على عينة تألفت من (127) راشدا (53) رجالا و(74) نساء، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون واختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصلت الدراسة الى الثبات نظرية باون ان تمايز الذات يرتبط عكسيا مع الأعراض النفسية ( & Skowron ( Friedlander, 1998, p. 940)

#### 2- دراسة بات ( Bhatt , 2001) :

(تمايز الذات وعلاقته بالتوافق الزواجي لعينة من الأمريكيين ذوي الأصول الأسيوية الهندية)

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين تمايز الذات والتوافق الزواجي لعينة مسن الأمريكان ذوي الأصول الأسيوية الهندية، ولتحقيق هذا الهندف تم استخدام مقياس (FSPP) لقياس تمايز الذات ومقياس (DAS) لقياس التوافق الزواجي، حيث طبق على عينة تألفت من (14) فردا منهم (8) نساء و(6) رجال، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التسائي لعينستين

مستقلتين، توصلت الدراسة إلى ان هنالك ارتباطا ايجابيا بين التوافق الزواجي ومستوى عايز الذات ( Bhatt, 2001, p.60).

# 3- دراسة جوشو وقسطنطين (Gushue & Constantine, 2003): (قياس تمايز الذات لدى طالبات الجامعيات الأمريكيات من أصول افريقية)

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى تمايز الذات لدى طالبات الجامعيات الأمريكيسات، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس تمايز الذات، وتم تطبيقه على عينة تألفت من (123) من طالبات الجامعة أمريكية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (الاختبار التائي لعينة واحدة، ومربع كأي)، توصلت الدراسة إلى ان مستوى تمايز الذات كان جيدا لدى عينسة الطالبات، كما أظهرت ان معتقداتمن المرتبطة بالمساواة، والتشابه بين البشر قد ارتبطست ايجابيا مع جهودهن لتعريف الذات، وهذا ما يدعم النساء الأمريكيات باستقلالية اكثسر، واقل اعتمادية على أراء الآخرين المهمسين في حيساتمن (, Cushue & Constantine)

## 4- دراسة سكورون وأخرون (Skowron & et al , 2004)

# (تمايز الذات وعلاقته بالضغوط التي يواجهها الطلبة في الكلية والقـدرة على التوافق النفسي)

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة تمايز الذات بالضغوط التي يواجهها الطلبة في الكليسة والقدرة على التوافق النفسي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدم مقياس تمايز الذات ومقياس سولبرج وآخرون (Solberg,et.al,1993) لقياس الضغوط المتعلقة بالكلية، وطبق على عينة تألفت من (126) طالبا وطالبة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (الاختبار التائي لعينة واحدة ، ولاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة الفاكرونباخ ، وارتباط بيرسون)، توصلت الدراسة إلى ان تمايز الذات ترتبط سلبيا بالضغوط، في حين ترتبط تمايز الذات ايجابيا بالتوافق النفسي لدى طلبة الكلية من الذكور والإناث على حدد سواء (Skowron & et al, 2004, p. 69-78).

#### (4) ملخص الدراسات السابقة :

استطاعت الباحثة الاطلاع على (11) دراسة تناولت أنماط الشخصية وفيق نظريسة الانيكرام و(11) دراسة تناولت العبء المعرفي و(6) دراسات تناولت تمايز السذات، وفي ضوء ما تقدم من استعراض لهذه الدراسات وتحليلها يمكن استنتاج ما يأتى:

اولا: الاهداف: تعددت وتنوعت اهداف الدراسات السابقة ويمكن حصرها فيما يأتي:

- 1- علاقة انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ب: (التفضيل الجمالي ، بالقيم ، الذكاء الاجتماعي ، الجنس ، الموقع الجغرافي ، الفشل المعرفي ، الرضا المهني ، اتجاه الأفراد نحو التدخين ، اختيار التخصص الدراسي)
  - 2- التعرف على نمط الشخصية السائدة لدى طلبة الجامعة
  - 3- علاقة العب المعرفى ب: (الانتباه الاختياري المبكر والمتأخر، الجنس، التخصص)
- 4- التعرف على اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنميسة مهارات التفكير الناقد.
- 5. التعرف على العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق الأسلوب الإدراكي تفضيل النمذجة الحسية.
- 6- التعرف على اثر مستوى صعوبة المهمة، وخبرة المستعلم في العسبء المعسر في المساحب لحل المشكلات.
- 7- علاقة تمايز الذات ب: (التماسك الأسري ، التوافق ألزواجي ، الضغوط اليي يواجهها الطلبة ، القدرة على التوافق النفسى، الجنس ، التخصص)

اما البحث الحالي فقد تحددت أهدافه في ضوء الإطار النظري المعتمد والدراسات السابقة، حيث شمل عددا منها وكالاتي :

- 1- بناء مقياس لأنماط الشخصية التسعة وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.
- 2- التعرف على غط الشخصية السائد وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.
- 3- التعرف على الفروق في نمط الشخصية السائد لدى طلبة المعهد التقني على وفــق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول ثاني)

- 4- بناء مقياس للعبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.
- 5- التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.
- 6- التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني على وفــق متغيري الجنس (ذكور– إناث) والصف (أول – ثاني).
  - 7- التعرف على مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني.
- 8- التعرف على الفروق في مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول - ثاني).
- 9- التعرف على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية التسعة والعبء المعرفي وتمسايز الذات.

#### ثانيا: - العينة:

اعتمدت الدراسات السابقة على عينات من شرائح المجتمع المختلفة منها المرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية والموظفين، اما البحث الحالي فقد اعتمد على طلبة المعهد التقني في مدينة كركوك.

كما اختلفت عدد أفراد عينات الدراسات في أنماط الشخصية اختلافا واضحا فقد تراوح حجم العينات من (189) فردا كما في دراسة (هارلي، 2003) وبين (800) فسردا كما في دراسة (حسن، 2009).

بينما تراوحت عينة الدراسات في العبء المعرفي بسين (60) فسردا كمسا في دراسسة (سليمان، 2009) وبين (540) فردا في دراسة (بنا، 2008).

بينما تراوحت عينة الدراسات في تمايز الذات بين (14) فردا كما في دراسة (بات، 2004) وبين (400) فردا كما في دراسة (العبودي ، 2008)، اما البحسث الحسالي فقسد تحددت عينته بـــ (200) طالبا وطالبة في المعهد التقني.

#### ثالثا: الاداة:

تعددت الأدوات المستخدمة في قياس أغاط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والعسبء المعرفي وتمايز الذات، فقد استخدمت بعض الدراسات في قياسهم أدوات جاهزة في حسين قامت دراسات أخرى ببناء أدوات لقياسهم واعداهم، اما البحث الحالي فقد تحدد بسـ:

- 1- بناء مقياس لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام
  - 2- بناء مقياس للعبء المعرفي.
- 3- تبنى مقياس تمايز الذات الذي أعده (الكعبي ، 2007) لدى طلبة الجامعة.

#### رابعا: الوسائل الإحصائية:

أشارت العديد من الدراسات السابقة الى الوسائل الإحصائية المستخدمة، في حسين لم تشير بعض الدراسات الى تلك الوسائل، وكان من ابرز الوسائل التي أشارت إليها همذه الدراسات: – الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار الزائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين.

اما البحث الحالي فقد استخدم الوسائل الإحصائية الآتية: مربع كأي ، ومعامل ارتباط ببرسون ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، والاختبار التائي لعينسة واحسدة ، معادلسة سبيرمان براون ، الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل الارتباط ، تحليل التباين الثنائي.

#### خامسا: النتائج:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها وأساليب بحثها وحجم عينتها ومجتمع دراستها، وسيتم التطرق لبعض تلك النتائج عند مناقشة البحث الحالي في الفصل الرابع.

#### وتوصلنا من خلال الدراسات إلى النقاط الأتية:

- 1- جميع الدراسات التي تناولت أنماط الشخصية وفقاً لنظرية الانيكرام تتميز بالحداثة.
- 2- ان اغلب الدراسات الأجنبية كانت في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك بسبب تواجد مؤسسة الانيكرام ومعاهدها في امريكيا، وكذلك في بريطانيا على حد سواء.
- 3- لقد دخل العراق وبقوة إلى ركب الدول التي اهتمت بنظرية الانيكرام، بل أصبحت دراساته تضاهى الدول الراعية لتلك النظرية من خلال اتصاله بدول العالم.
  - 4- عدم وجود أي دراسة في الدول العربية الأخرى على حد علم الباحثة.
- 5- ان اغلب الدراسات قد تناولت مقياس (ريسو- هيودسن Riso & Hudson)، مما أصبح روتيناً عائق للتجديد.
- 6- اغلب تلك الدراسات لم تحاول ربط أغاط الشخصية وفق الانيكرام مع متغيرات أخرى.

# الفصل الثالث إجراءات الدراسة

- مجتمع الدراسة
  - **عينة الدراسة**
  - ـ أدوات الدراسة
- (أ) مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام
  - (ب) مقياس العبء المعرفي
    - (ج) مقياس تمايز الذات
      - « التطبيق النهائي
      - الوسائل الإحصائية

# الفصل الثالث إجراءات الدراسة

لغرض تحقيق أهداف هذا البحث كان لابد من تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له، وتوفير مقاييس تتسم بالصدق والثبات والموضوعية، ومن ثم استخدام الوسسائل الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات هذا البحث ومعالجتها وسوف يستم في هنذا الفصل استعراض هذه الإجراءات وكما يأتي:

#### اولاً : مجتمع الدراسة :

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المعهد التقني الدراسة الصباحية في مدينة كركوك للعام الدراسي (2011 - 2012) والبالغ عددهم (4124) طالبا وطالبة وبواقسع (2452) طالبا و(1672) طالبة موزعين على الأقسام البالغ عددها (15) قسم والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) أعداد الطلبة المعهد التقني في مدينة كركوك للعام الدراسي (3) اعداد 2012–2011) موزعين على وفق متغير القسم والصف والجنس

الجموع	المجموع	، الثاني	الصف	الجموع	الأول	الصف	الصف
الكلي		إناث	ذكور		إناث	ذكور	القسم
602	343	170	173	259	151	108	1- الإدارة القانونية
146	75	30	45	71	21	50	2- المساحة
407	206	97	109	201	91	110	3- تقنيات إدارة المواد
183	118	16	102	65	1	64	4- الميكانيك
318	173	32	141	145	24	121	5- الإلكترونيك
367	225	100	125	142	47	95	6- إدارة التسويق
244	102	47	55	142	47	95	7- صناعات كيمياوية
498	233	21	212	265	28	237	8– كهرباء
112	63	39	24	49	30	19	9- صحة المجتمع

<sup>\*</sup> تم الحصول على إعداد الطلبة من قسم التخطيط التربوي في الهيئة المعهد التقني في كركوك للعام الدراسي (2011-2012)

10- التمريض	19	26	45	29	60	89	134
11- المكائن والمعدات	44	22	66	45	15	60	126
12– المحاسبة	82	121	203	102	155	257	460
13- أنظمة الحاسبات	29	28	57	55	52	107	164
14– المدي	85	62	147	70	42	112	259
15- صناعة الملابس	3	61	64	4	36	40	104
المجموع الكلي	1161	760	1921	1291	912	2203	4124

#### ثانيا: عينة الدراسة :

لقد تألفت عينة البحث من:

## أ- عينــة أعـداد مقيـاس أنمــاط الشخصـية وفـق نظريــة الانيكـرام ومقيــاس العبء المعرفي :

تكونت هذه العينة من (660) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من أقسام المعهد موزعة وفق متغيرات (القسم والصف والجنس) ويمثل هذا الحجم (16 %) من مجتمع البحث والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) عينة البحث لأعداد مقاييس البحث موزعة وفق متغيرات البحث

	<b>7 44</b>		42		1040		
المجموع	وع	الجم	الثاني	الصف	الأول	الصف	الصف
الكلي	إناث	ذكور	إناث	ذكور	ذكور إناث		القسم
70	22	48	9	24	13	24	1- المساحة
70	25	45	21	20	4	25	2- الميكانيك
125	50	75	30	30	20	45	3- الإدارة القانونية
60	20	40	10	20	10	20	4- كهرباء
65	35	30	20	15	15	15	5– تقنيات إدارة المواد
30	20	10	10	5	10	5	6- صحة المجتمع

<sup>\*</sup> تتكون العينة الإجمالية للبحث من (860) طالبا وطالبة وبنسبة ( 20,85 % ) والتي تمثل (660) طالبا وطالبة عينة إعداد المقاييس و(200) طالبا وطالبة عينة التطبيق النهائي.

60	20	40	10	20	10	20	7- الإلكترونيك
30	10	20	5	10	5	10	8- المكائن والمعدات
70	40	30	20	15	20	15	9– المحاسبة
30	26	4	13	2	13	2	10- صناعة الملابس
50	20	30	10	15	10	15	11– المدين
660	288	372	158	176	130	196	المجموع

#### ب عينة التطبيق النهائي:

تألفت هذه العينة من (200) طالب وطالبة موزعين بواقع (100) طالبا و(100) طالبة م اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من أقسام المعهد أي بنسبة ( 4,84 %) مسن مجتمع البحث، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) عينة التطبيق النهائي موزعة وفق متغيرات البحث

المجموع	وع	الجم	الثاني	الصف	الأول	الصف	الصف
الكلي	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	القسم
40	20	20	10	10	10	10	1- الإدارة القانونية
40	20	20	10	10	10	10	2- إدارة التسويق
40	20	20	12	8	8	12	3- صناعات كيمياوية
40	20	20	10	10	10	10	4- أنظمة الحاسبات
40	20	20	8	12	12	8	5- التمريض
200	100	100	50	50	50	50	المجموع

#### ثالثاً: إدوات البحث:

## الأداة الأولى: مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام:

من اجل قياس متغير أنماط الشخصية الذي تضمنه البحث الحالي، وجدت الباحثة انسه من الأفضل إعداد أداة لقياسه، وذلك لعدم وجود مقياس لأنماط الشخصية لطلبة المعاهسد عامة والمعهد التقني خاصة، لان المقاييس المتوفرة لم تصمم لقياس أنماط الشخصية لدى طلبة المعهد او أنها صممت الى فتات أخرى، فضلاً عن عدم احتوائها على منظور بارون وويجل (Baron and Wagele).

ولغرض إعداد مقياس لأنماط الشخصية تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي أعدت لقياس أنماط الشخصية او أنما تناولت جوانب او مجالات ذات علاقة بما وهي :

1- مقياس ريسو- هيودسن (Riso & Hudson ,1995) للأنماط التسعة للشخصية، ويتكون من (288) فقرة (1995, Riso & Hudson)

2- مقياس (الياسري ،2004) لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكسرام لسدى طلبسة الجامعة ويتكون من (228) فقرة (الياسري ،2004)

3- مقياس (عبد الصاحب ، 2008) لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة الجامعة ويتكون من (225) فقرة (عبد الصاحب، 2008)

وبعد دراسة تلك المقاييس، تبين للباحثة ان بعضها غير ملائم لطبيعة مجتمع البحـــث، فضلاً عن ألها لم تبنى وفق منظور بارون و ويجل (Baron and Wagele).

وإزاء ذلك وجدت الباحثة انه من الأفضل إعداد مقياس لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وبمنظور بارون و ويجل (Baron and Wagele) ويكون ملائماً لخصائص مجتمع هذا البحث، وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية كالقدرة على التمييز والصدق والشات وفيما يلى عرض تفصيلي لإعداد هذا المقياس:

#### 1) إعداد مجالات إنماط الشخصية :

بعد اطلاع الباحثة على الإطار النظري الذي طرحة (بارون و ويجل) (Wagele Wagele) لأنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام، الذي أعطاها تصورا واضحا للمفاهيم والخصائص التي يمكن ان يتضمنها المقياس، تمت مراجعة المقاييس السابقة والبحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بالموضوع، واتضح بعد ذلك ان هذه الأدبيات تغطي تسعة مجالات، ويمثل كل منها مقياسا فرعيا لقياس غط من أنماط الشخصية التسعة، وقامت الباحثة بوضع تعريفا لأنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام، وتعريفا نظريا لكل نمط من أنماط الشخصية التسعة، وتم تحديد السمات التي تميز بما كل نمط من هذه الأنماط ، وعدد السمات موزعة في الأنماط كالائن:

المنشد للكمال The Perfectionist (7)، والمساعد 6)، والمنجز (6)، والمنجز (7)، والمحلص (8) موالرومانسي Observer (6)، والمحلص (7)، والمخلص (8) Asserter (8) ، والمغامر (8) Adventurer (8) ، والمتزعم (7)، والمغامر (7) Peacemaker (7)

#### 2) إعداد فقرات المقياس :

بعد أن تم تحديد مجالات مقياس أنماط الشخصية، وتحديد السمات لكل نمط ، قامت الباحثة بصياغة الفقرات لكل نمط مستعينة بالمقاييس السابقة والأدبيات ذات العلاقة واستناداً إلى التعريفات النظرية الخاصة بكل مجال او نمط للشخصية، فضلا عن التوجه الى عينة الدراسة حيث عمدت الباحثة تطبيق استبيان استطلاعي على (50) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية من المعهد التقني والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) عينة استبيان استطلاعي الصف الأول الصف الثاني الج

المجموع	وع	المجم	الثابي	الصف الثابي		الصف	الصف
الكلي	إناث	ذ کور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	القسم
25	10	15	5	5	5	10	1- الإدارة القانونية
25	15	10	10	5	5	5	2- المساحة
50	25	25	15	10	10	15	المجموع

وبعد ذلك قامت الباحثة بصياغة (167) فقرة بشكل أولي، موزعة على (9) أغاط وعلى النحو الآتى:

(18) فقرة للنمط المنشد للكمال و(18) فقرة للنمط المساعد و(18) فقسرة للسنمط المنجز و(17) فقرة للنمط الرومانسي و(18) فقرة للنمط المراقب و(19) فقرة للسمط المخلص و(20) فقرة للنمط المغامر و(20) فقرة للنمط المتزعم و(19) فقرة للنمط صانع السلام. وقد راعت الباحثة في صياغتها للفقرات ان تكون ممثلة للسمات التي تعبر عنها وصيغت جميعها بشكل يعبر عن وجود السمات لدى المفحوص، فضلاً عسن مراعاة ان يكون محتوى الفقرة واضحاً ، وان تحوي الفقرة على فكسرة واحدة فقسط (الزوبعسي وآخرون، 1981 ، 19) .

وهدف استكمال الصيغة الأولية للمقياس، وبعد إطلاع الباحثة على المقايس الستي وهدف استكمال الصيغة الأولية للمقياس، وبعد إطلاع الباحثة على المدائل (نعمم) وضعت لقياس سمات الشخصية او أنماطها، وجدت ان معظمها استخدم البدائل الفقسرات و(لا) ، أو (تنطبق علي) و (لا تنطبق علي)، لذا فقد قامت الباحثة بوضع بدائل الفقسرات بعد استشارة الخبراء المختصين واصبح البدائل بشكل (تنطبق علي كثيرا) و (تنطبق علم أبدا).

#### 3)الصدق الظاهري للمقياس:

بعد ان تم تحديد مجالات المقياس التسعة وسمات لكل غط وتحديد الفقرات البالغة (167) فقرة وبدائلها وتعليماته، تم عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس، وذلك لاستخراج الصدق الظاهري المتضمن وضوح الفقرات ومفهوميتها ومدى صلاحيتها لقياس أنماط الشخصية، وذلك في ضوء أهداف البحث أولاً ، وتحديد مفهوم أنماط الشخصية الذي التزمت به الباحثة عند تحديد مصطلحات البحث ثانيا، وفي ضوء الإطار النظري المعتمد في هذا البحث ثالثاً.

وبعد جمع أراء الخبراء المختصين وتحليلها باستخدام مربع كأي لعينة واحدة (الصوفي، 46، 1985) لمعرفة دلالة الفروق بين أراء الخبراء المختصين من حيث تحديد صلاحية الفقرات او عدمه فقد تم استبقاء الفقرات التي كانت الفروق بين المؤيدين لها والرافضين لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ولصالح الذين أيدوا صلاحيتها، وبذلك استبقى (126) فقرة واستبعد (41) فقرة ، حيث لم تحصل على مستوى الدلالة المذكورة آنفاً، والجدول (7) يوضح ذلك.

<sup>\*</sup> الخبراء الذين أخذ بآرائهم في تحديد بدائل الإجابة:

<sup>1-</sup> أ.د. حسام طه محمد/ جامعة تكريت

<sup>2-</sup>أ.د. قاسم حسين صالح / جامعة صلاح اللين

<sup>3-</sup> أ.م.د. حسن الفلاحي / جامعة الانبار

<sup>4-</sup> أ.م.د. حميد سالم خلف / جامعة تكريت

<sup>5-</sup> أ.م.د. رشدي على الجاف / جامعة السليمانية

<sup>6-</sup> أ.م.د. ريزان على ابراهيم / جامعة صلاح الدين

<sup>7-</sup> أ.م.د. مؤيد اسماعيل جرجيس / جامعة صلاح الدين

#### 4) تصحيح المقياس:

بما أن كل فقرة من فقرات المقياس أمامها ثلاث بدائل هي (تنطبق علي كثيرا ، تنطبق علي أحيانا ، لا تنطبق علي أبدا) لذا أعطيت درجات (3، 2، 1) على التوالي في حالة كون الفقرات السلبية، وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية، وبذلك حسبت الدرجة الكلية على أساس مجموع أوزان الإجابات على الفقرات لكل نمط بشكل منفصل.

#### 5) وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة :

لغرض معرفة مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته بالنسبة للمستجيب وكذلك حساب الوقت الذي يستغرق بالإجابة على المقياس، قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (30) طالبا وطالبة، والجدول (8) يوضح ذلك، تم تطبيق المقياس عليهم وطلب منهم تحديد كل ما يجدونه غامضاً او غير مفهوم سواء كان في تعليمات المقياس وفقراته كانت مفهومة وفقراته وبدائله، وقد أظهرت نتائج التطبيق ان تعليمات المقياس وفقراته كانت مفهومة وواضحة، وتبين إن الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (30 – 35) دقيقة وبمتوسط قدره (32,5) دقيقة.

### 6) التحليل الإحصائي للفقرات:

لقد أشار المختصون في القياس إلى أهمية إجراء التحليل الإحصائي للفقرات، إذ أشار أيبل(Ebel ,1972) إلى ان الهدف من إجراء تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Ebel ,1972, p.392) وقد استخدمت الباحثة أسلوبين لتحليل المواقف إحصائياً هما:—

#### ١- حساب القوة التمييزية للفقرات:

ان الغرض المرجو من حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس هو استبعاد الفقرات التي لل تمييز بين الأفراد والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Geisell,el.al,1981,434) ولأجل التحقق من ذلك قامت الباحثة بالخطوات الآتية: —

1- تم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (500) طالبا وطالبة مسوزعين على (10) أقسام والجدول (9) يوضح ذلك.

।र्देशद		-Fi-1	עוציין	ラキ		المنجز		الرومانسي		ترق		المخلص
أرقام الفقرات		17-16-14-13-12-11-10-7-6-5-4-3-2-1	18 - 15 - 9-8	18-17-16-15-14-11-10-9-8-7-6 -5-3-1	13-12 -4 -2	17-16-15-14-13-11-10-9-8-7-6-5-3-2	18-12-4-1	17-16-15-14-13-12-11-10-8-6-5-4-3-2	-9-7-1	18-16-15-13-12-11-10-9-7-6-4-3-2-1	17-14-8-5	19-18-17-16-15-14-13-11-10-8-5-4-3-1
الموافقون	التكرار	20	13	20	12	20	12	20	12	20	12	20
غير الموافقين	التكرار	صفر	7	.غر ن	œ	عر	<b>∞</b>	مغر	œ	مفر	∞	غۇ
قيمة هربع	كأي*	20	1,8	20	8,0	20	8,0	20	8,0	20	8,0	20
مستوى الدلالة	(0,02)	2015	غير دان	clt.	غير دال	2 LIS	غير دال	دالة	غير دال	Z.L.Z.	غير دال	clū

• قيمة مربع كأي الجدولية بدرجة حرية (1) وبمستوى (84 = 0,0)

	الغامر		المتزعم		ع ع	うなも
12-9-7-6-2	20-18-17-16-14-12-10-8-7-6-5-4-3-1	19-15-13-11-9-2	19-18-16-14-13-12-11-10-9-8-5-4-2-1	20-17-15-7-6-3	19-18-17-16-15-13-12-11-10-8-7-6-4-3	14-9-5-2-1
12	20	13	20	13	20	13
œ	صفو	7	مغر	7	مغر	7
8'0	20	8'1	20	1,8	20	1,8
غير دال	2/12	غير دال	clū	غير دال	clts	غير دال

الجدول (8) عينة وضوح فقرات مقياس أنماط الشخصية وتعليماته وحساب وقته

الصف	القسم	1- المساحة	2- الميكانيك	الجموع
الصف	ذكور	4	4	8
لصف الأول	į.	m	4	7
الصف	ذكور	4	£.	7
الصف الثابي	įù <b>Ċ</b>	4	4	8
انجمو	ذكور	œ	7	15
3	13.7	7	œ	15
المجموع	نكلي	15	15	30

الجدول (9) عينة التعليل الإحصائي لحساب تمييز فقرات مقياس أنماط الشخصية موزعة على وفق متغيرات القسم والصف والجنس

المجموع	وع	الجم	الثايي	الصف	الأول	الصف	الصف
الكلي	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذ کور	القسم
70	35	35	20	20	15	15	1- الإدارة القانونية
60	20	40	10	20	10	20	2- كهرباء
60	20	40	10	20	10	20	3- تقنيات إدارة المواد
30	20	10	10	5	10	5	4 صحة المجتمع
60	20	40	10	20	10	20	5- الإلكترونيك
30	10	20	5	10	5	10	6- المكائن والمعدات
70	40	30	20	20	20	10	7 - المحاسبة
30	26	4	13	2	13	2	8- صناعة الملابس
50	20	30	10	15	10	15	9- المدي
40	5	35	5	15	-	20	10- الميكانيك
500	216	284	113	147	103	137	الجموع

2- طبق المقياس بصورته الأولية على عينة البحث وبعد تصحيح الإجابات تم ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى اقل درجة فتراوحت بين (348 - 130) درجة بالنسبة للمقياس ككل.

3- تم اختيار نسبة (27%) العليا و (27%) الدنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين المتطرفتين ، فقد بلغ عدد الطلبة في كلا المجموعتين (270) طالبا وطالبة ، اذ ترى انستازي (Anastasi) ان النسبة المثلى هي (27%) لأن خطأ العينة يصبح كبيراً ، اذا كانت العينات صغيرة ، ولهذا يفضل ان لا تقل نسبة كل مجموعة عن (25%) ولا تزيد عن (25%) (4 تزيد عن (35%) (4.3 Anastasi, 1988, 23)).

4- قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي ( T. Test ) لعينتين مستقلتين بمدف اختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس ، واعتبرت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية، وبذلك فقد استبعد (18) فقرة من أنماط الشخصية التي لم ترتقى إلى مستوى الدلالة (0,05) وبدرجة حرية (268) واستبقى (108) فقرة والجدول (10) يوضح ذلك.

	النمط							لثثا	. u>	ماله						
(40)	·)		1	7	3	4	2	9	7	<b>∞</b>	6	10	11	12	13	
المارات المارة المرد الميرية المرد الميان الما الماسية وال المرية الميرين بالماراتين	معامل التميز	نكل غط	4,97	3,32	5,12	2,27	3,21	*1,37	2,28	8,38	* 1,95	7,39	4,49	3,06	2,99	
	معامل التميز	えんり	6,29	3,40	2,25	4,47	2,25	* 1,06	4,10	6,29	* 0,58	2,71	10,77	4,72	3,98	
	النمط			1	<b>.</b>	<b>L –</b>	<u> </u>	1	<b>1</b>		1	منأا	جر .		. <b>.</b>	
	·J		22	23	24	25	56	27	28	29	30	31	32	33	34	
	معامل التميز	لكل غط	3,51	7,66	2,54	8,78	7,36	5,69	4,39	* 1,69	4,78	7,87	5,32	6,73	3,86	
	معامل التميز	えらう	3,95	5,24	2,43	4,10	2,88	2,72	1,99	* 0,90	2,55	2,11	5,24	2,01	5,24	
	النمط			ليحسنكه عماا												
	٠)		43	44	45	46	47	48	49	20	51	52	53	54	55	
	معامل التميز	نكل غط	4,74	7,12	6,15	* 1,39	* 1,75	4,79	8,20	6,48	6,45	7,82	3,83	2,68	4,83	
	معامل التميز	えどう	2,06	3,15	2,94	* 1,52	* 1,79	4,77	2,72	4,29	. 4,09	6,32	2,88	2,05	2,18	

5,22 70	89							•	دلسل	'			
5,22		67	99	99	64	21	20	19	18	17	16	15	14
1	2,35	• 1,95	7,82	2,11	6,49	* 1,39	* 1,21	3,52	2,43	6,43	3,91	5,51	3,88
2,06	3,84	* 1,49	2,06	2,88	2,15	* 1,57	* 0,77	2,01	5,78	4,10	2,06	2,14	5,13
	·			J				.1	<del>-</del>	J	1		
91	68	88	87	98	85	42	4	40	39	38	36	36	35
2,12	9,08	* 1,52	4,29	* 1,90	4,24	2,38	2,09	* 0,35	4,82	2,90	5,89	2,63	4,24
10,77	3,13	* 0,92	4,56	* 0,37	2,61	3,06	3,62	* 1,40	6,79	3,38	3,40	3,02	3,40
		<u> </u>	ł	li		L	<u> </u>	<u></u>	بقال	17			
112	1110	109	108	107	106	63	62	19	09	59	28	22	99
3,06	3.14	6,79	4,72	5,27	5,46	* 1,27	4,44	3,59	4,25	9,63	5,97	3,46	6,64
5,96	6,65	4,22	8,41	4,33	3,49	* 1,36	4,44	2,12	2,66	2,01	3,60	2,50	2,88
	4,73 110	* 6,79 109	4,72 108	5,27 107	5,46 106	* 1,27 63	4,44 62	3,59 61	4,25 60 تق	9,63 59 =	5,97 58	3,46 57	6,64 56

		17	بحلعر	•											
7.1	72	73	74	75	76	77	78	42	80	81	82	83	84		
4,31	7,56	7,87	3,72	6,73	5,64	6,28	3,88	5,89	4,44	4,28	2,38	* 1,32	* 1,78		
4,33	4,79	3,13	3,23	2,84	5,77	3,55	4,09	2,96	2,19	3,40	2,16	* 1,59	* 1,99		
	llistar								المشتر عمم						
92	93	94	95	96	97	86	66	100	101	102	103	104	105		
98'9	8,81	7,75	7,18	5,56	7,16	3,94	6,92	5,02	98'6	* 1,52	3,52	3,40	* 1,39		
4,72	3,98	2,20	2,94	4,03	4,65	4,56	4,22	4,33	8,41	* 1,62	8,41	4,56	* 0,13		
	l	يالى سى	الس ا	لام ا	1			1	<b></b>	l	<u></u>	L			
113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126		
2,66	4,61	7,37	2,27	4,39	3,96	2,82	7,98	* 1,95	6,45	3,11	2,35	* 1,24	3,73		
2,36	2,79	3,17	3,00	2,41	4,75	2,74	4,10	* 1,61	7,09	4,81	3,39	* 1,82	4,93		

حذفت فقرتين لكل غط لضعف قوها التمييزية ولم ترتقي الى مستوى الدلالة (0,05)

#### بـ علاقة الفقرة بالدرجة الكلية ( صدق الفقرات ) :

من مؤشرات صدق البناء ارتباط درجة كل فقرة في المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (أبو حطب، 1973، 104) فالفقرات التي لم تظهر ارتباطاً عالية مع الدرجة الكلية تحذف (عودة، 1992، 287) ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من استمارات عينة التحليل الإحصائي بلغت(100) استمارة، وتم إيجاد معامل الارتباط بطريقة (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاهم الكلية على المقياس لكل نمط بشكل منفصل، ووفقاً لمعيار ( Ebel , 1972 ) الذي يؤكد على ان الفقرات تكون مميزة إذا كانت قوها التمييزية اكبر من (0,19) (0,19) (Ebel , 1972, 1972) وبذلك فقد استبعد (18) فقرة من أغاط الشخصية التي لم ترتقى الى مستوى الدلالة (0,05) واستبقى (108) فقرة ، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11) معامل ارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لكل نمط من مقياسأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

صانع	المتزعم	المغامر	المخلص	المراقب	الرومانسي	المنجز	المساعد	المنشد	النمط
السلام		İ						للكمال	الفقرة
0,49	0,32	0,48	0,37	0,75	0,37	0,16	0,59	0,46	1
0.57	0.44	• 0.18	0,44	0,62	0,44	0,72	0,49	0,65	2
0,45	0,47	0.56	0,47	0.61	0,76	0,75	0,23	0,63	3
0,59	• 0.18	* 0,14	0,87	0,66	• 0,13	0,76	0,48	0.54	4
0,49	0,73	0,53	0,73	0,55	* 0,18	0.82	0,35	0,70	5
0,79	0,61	0,52	0,60	0,58	0,62	0,73	* 0,18	• 0.18	6
0,58	• 0.15	0,54	0,38	* 0,13	0,38	0,74	0,14	0,37	7
0,63	0,49	0,48	0,49	0,58	0,49	0,69	0,39	0,66	8
* 0,17	0,43	0,50	0,43	0,61	0,43	0,53	0,37	* 0.17	9
0,61	0,47	0,52	0,76	0,62	0,76	0,61	0,44	0.34	10
0,62	0,45	0,43	0,72	* 0,17	0,72	0,77	0,29	0.42	11
0,53	0,29	0,44	0,68	0,56	.0,68	0,15	0,43	0,62	12
* 0,18	0,38	0,46	* 0,18	0,46	0,73	0,63	0,35	0,41	13
0,65	0,87	0,48	* 0,19	0,49	0,87	0,68	0,59	0,67	14

<sup>\*</sup> تم استبعاد هذه الفقرات حسب معيار (Ebel) ولكل نمط استبعد ( فقرتين) وهي نفس الفقرات التي لم ترقى الى مستوى الدلالة (0.05) في الصفحة (112).

#### ج- إيجاد علاقة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس:

ويطلق على هذا النوع من الصدق بصدق المفردات (ابوحطب ،1973، 112) والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12) معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس

مستوى الدلالة	درجة	القيمة	درجته	معامل الارتباط	ت
(0.05)	الحرية	التائية			
دالة	98	7,66	0,59	الدرجة الكلية والنمط المنشد للكمال	1
دالة	98	9,98	0,71	الدرجة الكلية والنمط المساعد	2
دالة	98	11,42	0,72	الدرجة الكلية والنمط المنجز	3
دالة	98	9,18	0,68	الدرجة الكلية والنمط الرومانسي	4
دالة	98	9,98	0,71	الدرجة الكلية والنمط المراقب	5
دالة	98	7,05	0,58	الدرجة الكلية والنمط المخلص	6
دالة	98	12,34	0,78	الدرجة الكلية والنمط المغامر	7
دالة	98	13,20	0,80	الدرجة الكلية والنمط المتزعم	8
دالة	98	8,05	0,62	الدرجة الكلية والنمط صانع للسلام	9

وقد اتضح إن هناك ارتباطات دالة بين المقياس ككل ومجالاته التسعة، ولهذا يمكن القول ان مجالات المقياس التسعة التي تعد اختبارات فرعية ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، اذ إن معاملات الارتباط جميعها لها دلالة عند مستوى (0,05) كما ان اغلبها تعد معاملات ارتباط مرتفعة او معتدلة (البياني، 1977 ، 194) كما يدل على صدق البناء للمقياس باستخدام هذا النوع.

#### 7)مؤشرات صدق المقياس:

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية المهمة في بناء أي مقياس نفسي، والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها (العجيلي و آخرون،2001، 72) ومن اجل التحقق من صدق المقياس الحالي، فقد استخدمت الباحثة أنواع الصدق الآتية:

#### ا- صدق المعتوى ( Content Validity):

وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى بنوعيه: -

### 1- الصدق المنطقي ( Logical Validity ):

وقد تم ذلك من خلال تحديد مفهوم أنماط الشخصية وتحديد مجالاتها وسماتها وصياغة فقراتها، سواء أكان ذلك بالنسبة للباحثة عند صياغة الفقرات او الخبراء المختصين عند اتخاذ القرار في مدى صدق الفقرات في قياسها لأحدى أنماط المقياس المعد لهذا الغرض.

### 2- الصدق الظاهري (Face Validity)

وذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس لأجل تقدير مدى صلاحية كل فقرة للنمط الذي وضع من اجله ، وكما تحت الإشارة إليها في الصفحات السابقة.

#### ب صدق البناء ( Construct Validity ):

يعد تجانس فقرات المقياس وقدر تما على التمييز ومعاملات ارتباطها بالدرجــة الكليــة مؤشرات لصدق بناء المقياس (فرج، 1980، 81) وقد تم حساب صدق البناء باســتخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال:

1- أيجاد علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية لكل غط كمقياس مستقل عن الأغاط الأخرى.

2- أيجاد معامل ارتباط كل نمط بالنمط الأخر: - وهو ما يسمى بصدق الارتباطات الداخلية (الشيخ، 1964 ،124) ولغرض التحقق من ان هذه المجالات التسعة تسهم بدرجة ما في قياس عامل عام يوجد في جميع مجالات المقياس، قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من استمارات عينة التحليل الإحصائي بلغت (100) استمارة ، وبعد تحليل البيانات الحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون (person) اتضحت النتائج كما في الجدول (13).

الجدول (13) معاملات الارتباطات الداخلية بين مجالات المقياس

صانع	المتزعم	المغامر	المخلص	المراقب	المنجز	الرومانسي	المساعد	المتشد	الجالات
السلام								للكمال	
0,64	0,61	0,55	0,66	0,64	0,34	0,62	0,69		المنشد للكمال
0,73	0,74	0,69	0,85	0,79	0,66	0,70			المساعد
0,64	0,66	0,64	0,67	0,78	0,52				الرومانسي
0,51	0,58	0,63	0,65	0,66					المنجز
0,73	0,74	0,72	0,84						المراقب
0,64	0,73	0,71							المخلص
0,77	0,94								المغامر
0,82									المتزعم
									صانع السلام

ونتيجة لهذا الإجراء أصبح لدينا مصفوفة ارتباط ، كما هو موضح في جدول أعلاه تتضمن (36) معامل ارتباط ، ونلاحظ من خلال المصفوفة ان جميع معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وهذا يدل على وجود عامل عام ، إذ يشير (الشيخ ،1964) إلى ان الارتباطات بين مجموع الاختبارات إذا كانت موجبة فمن الممكن ان نجد عاملا عاما بينهم ، اما إذا كانت الارتباطات تصل قيمتها الى الصفر او سالبة فلا نجد عاملا عاما في هذه الحالة (الشيخ ، 1964 ،124).

### 8) ثبات المقياس (Reliability):

يعد الثبات من المفاهيم الأساسية في أي الاختبار من الاختبارات التربويسة والنفسية (فرج، 1980، 331) فالمقياس الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الإفراد أنفسهم تحت الشروط والظروف نفسها (الزوبعسي، 1981، 30) ولغرض التحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق مقياس أنماط الشخصية على عينسة بلغست (80) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من (3) أقسام في المعهد، والجسدول (40) يوضح ذلك.

الجدول (14) عينة الثبات لمقياس أنماط الشخصية موزعة وفق متغير القسم والصف والجنس

الجموع	وع	الجم	الصف الثاني		الصف الأول		الصف
الكلي	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	القسم
30	15	15	10	5	5	10	1 - الإدارة القانونية
30	15	15	5	10	10	5	2- المساحة
20	10	10	5	5	5	5	3- تقنيات إدارة المواد
80	40	40	20	20	20	20	المجموع

وقد قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:

#### 1- طريقة اعادة الاختبار:

بعد أن قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد (15) يوماً استخرج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (person) بين درجاهم في التطبيق الأول ودرجاهم في التطبيق الثاني لكل غط من أغاط الشخصية التسعة ، فتبين ان قيمة معاملات الارتباط تتراوح بين (0,72 - 0,90) ومعامل ارتباط المقياس ككل تساوي (0,88) وهو معامل ثبات عال ، كما موضح في الجدول(15) ، إذ يشير عيسوي الى ان معامل الثبات الذي يتراوح بين (0,70 - 0,90) هو مؤشر جيد للاختبار الثابت (عيسوي،1985، 58).

الجدول (15) معاملات ثبات مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بطريقة إعادة الاختبار

المقياس	صانع	المتزعم	المغامر	المخلص	المراقب	المنجز	الرومانسي	المساعد	المنشد	النمط
ککل	السلام								للكمال	
0,88	0,90	0,84	0,73	0,79	0,85	0,84	0,73	0,76	0,72	معامل
										الثبات

#### 2- طريقة التجزئة النصفية (Split-half method):

قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون ( person ) لمعرفة العلاقة بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية للمقياس ، فبلغ (0,79) وبعد تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان – براون (Sperman - Brown) بلغ ثبات المقياس بالشكل الكلي (0,89) ،

وهذا يدل على ان معامل ثبات عال ( ملحم ، 2002، 258) ، وتم ايجاد معامل ثبات كل نمط من أنماط الشخصية التسعة بشكل مستقل عن الأخر، كما موضح في الجدول (16).

# الجدول (16) معاملات ثبات مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	صانع	المتزعم	المغامر	المخلص	المراقب	المنجز	الرومانسي	المساعد	المنشد	معامل
ککل	السلام								للكمال	الثبات
0,79	0,86	0,84	0.74	0,79	0,84	0.85	0,76	0,79	0.74	قبل
										التصحيح
0,89	0,93	0,91	0.84	0,88	0,90	0.92	0.85	0.87	0.84	بعد
										التصحيح

وهذا يصبح مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بصورته النهائية ، واللذي يتكون من (108) فقرة موزعة بواقع (12) فقرة لكل نمط من الانماط التسلعة ، جلهزا لاستخدامه في قياس انماط الشخصية بعد التحقق من صدقه وثباته ملحق (1).

## الاداة الثانية: مقياس العبء المعرفي ـ (Scale of cognitive Load):

من اجل قياس متغير العبء المعرفي الذي تضمنه البحث الحالي، تبين للباحثة انه من اجل قياس متغير العبء المعرفي الطبة المعاهد عامة الأفضل إعداد أداة لقياسه، وذلك لعدم وجود مقياس للعبء المعرفي لطلبة المعهد والمعهد التقني خاصة، لان المقاييس المتوفرة لم تصمم لقياس العبء المعرفي لدى طلبة المعهد او ألها صممت الى فئات أخرى. ولغرض إعداد مقياس للعبء المعرفي تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي أعدت لقياس العبء المعرفي في مهمة تجريبية فقط او ألها تناولت جوانب ذات علاقة بها وهي :

- 1- مقياس ناسا تلكس (Nasa Tlx ,1986) لقياس العبء المعرفي ويتكون مــن (6) مقاييس فرعية تقيس الجهود العقلية والجهود الجسدية والوقت المطلوب عند أداء المهمــة التجريبية ومستوى الأداء ومستوى صعوبة المهمة (Nasa , 1986 ,p.1-2)
- 2− مقياس باس (Paas,1992) لقياس العبء المعرفي المصاحب لأذاء الأفسراد علمى الاختبار، ويتكون من (9) فقرات(Paas, 1992)
- 3- اختبار فيليب كارتر وكين راسل(2007) لقياس القدرة العقلية ويتكون من (40) فقرة (العزي،2010).

4- مقياس (مطر،2010) لقياس العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعسدادي ويتكون من (15) فقرة (مطر، 2010)

وبعد دراسة تلك المقاييس، تبين للباحثة ان بعضها غير مناسب لعدم تلائمها مع طبيعة مجتمع البحث، ونظرا لان هذه المقاييس تستخدم مع مهام تجريبية، فقد سعت الباحثة الى إعداد أداة لقياس العبء المعرفي، يمكن استخدامه دون وجود مهمة تجريبية، وتكون ملائماً لخصائص طلبة المعهد التقني، وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية كالقدرة على التمييسز والصدق والثبات وفيما يلي عرض تفصيلي لإعداد هذا المقياس:

## 1) تحديد مفعوم العبء المعرفي :

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت أنواع العبء المعرفي الثلاثة (العبء المعرفي الأساس، والعبء المعرفي الدخيل، والعبء المعسرفي وثيق الصلة بالموضوع) فقد تبنت الباحثة تعريف جون سويلر (John sweller) للعبء المعسوفي للاعتماد على نظرية جون سويلر (John sweller) للعبء المعرفي كأساس في بناء فقرات المقياس كولها النظرية الوحيدة التي تناولت مفهوم العبء المعرفي.

## 2) إعداد فقرات المقياس:

لغرض جمع فقرات تتلاءم مع عينة البحث وتعطي النوع الأول من أنواع العبء المعرفي (العبء المعرفي (العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع)، فقد تم الاطلاع والإفادة من اختبارات (الرياضيات، والهندسة، والقدرة اللفظية، والسذاكرة) لفيليب كارتر وكين راسل (Philip Carter & Ken Russell ,2009) واختبارات (فهم اللغة) لفليب كارتر (Philip Carter & Ken Russell) ومقياس العبء المعرفي (مطرر 2010) وبعد إجراء التعديلات المطلوبة على الفقرات المعتمدة لكيب تتلاءم مع مفهوم العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.

تم اعتماد تصميمين حددهما نظرية العبء المعرفي لقياس النوع الثالث (العبء المعرفي الدخيل) هما:

أ- تصميم يؤدي إلى انقسام انتباه المتعلم بين نص مكتوب وصورة لهذا النص يعرضان
 ف الوقت نفسه كلا على حدة.

ب تصميم يؤدي إلى الإسهاب في عرض المعلومات وذلك بتكرار عرض النص نفسه بشكل مكتوب ومسموع في الوقت نفسه.

فأصبح المقياس يتكون من جزأين (مقياسين) يحتوي على (27) فقرة ، إذ يتألف المقياس الأول من (21) فقرة ، كل فقرة منها تقيس العبء المعرفي الأساس والدخيل، والمقيساس الثابى يتألف من (6) فقرات وهو يقيس العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع.

#### 3) الصدق الظاهري للمقياس:

وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عسرض فقراته على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس ، لتقدير مدى صلاحية كل فقرة مسن فقرات المقياس لقياس العبء المعرفي، وذلك في ضوء أهداف البحث أولا، وتحديد مفهوم العبء المعرفي الذي التزمت الباحثة عند تحديد مصطلحات البحث ثانيا، وفي ضوء الإطار النظري المعتمد في هذا البحث ثالثا.

وبعد جمع اراء الخبراء المختصين وتحليلها باستخدام مربع كان لعينة واحدة (X² one-Sample test) لمعرفة دلالة الفروق بين أراء الخبراء المختصين من حيث تحديد صلاحية الفقرات او عدمه، تم استبقاء الفقرات التي كانت الفروق بين المؤيدين لها والرافضين لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح الدين أيدوا صلاحيتها، وبذلك استبقى(22) فقرة واستبعد (5) فقرات حيث لم تحصل على مستوى الدلالة المذكورة أنفا، والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17) آراء الخبراء المختصين في صلاحية فقرات مقياس العبء المعرفي

مستوى دلالة	قيمة مربع	غير الموافقين	الموافقون	أرقام الفقرات	مجموع
(0.05)	كأي	التكرار	التكرار		الفقرات
دالة	20	صفر	20	-8-7-6-5-4-3-2-1	19
				-15-14-13-12-10-9	
	•			26-25-24-18-17	
دالة	12,8	2	18	21-20-19	3
غير دالة	0,8	8	12	27-23 -22-16-11	5

#### 4) وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة :

للتثبت من وضوح التعليمات للذين يستجيبون عن المقياس وفهمهم لفقراته، قامست الباحثة بتطبيق مقياس العبء المعرفي على عينة طبقية عشوائية مكونسة مسن (30) طالبسا وطالبة، وذلك لمعرفة مدى وضوح التعليمات وفهم الفقرات، وان كل فقرة من فقرات مقياس العبء المعرفي تتكون من بطاقتين، البطاقة الأولى للسؤال والبطاقة الثانية للإجابة.

فقد تم التأكيد على ضرورة أن يستعين كل طالب بالبطاقتين معاً عند استجابته عن الفقرة الواحدة ، وعند الإجابة يكتب إجابته فقط في البطاقة المخصصة للإجابة وان يتوقف الطالب ويترك القلم حالما يسمع من الباحثة بان الوقت المخصص للفقرة قد انتهى، وتم التأكيد من ملء البيانات المطلوبة، والتأكيد على أن هذا الاختبار تم إعداده لأغراض البحث العلمي فقط ، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وقد تبين ان تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة ومفهومة ، وان معدل الوقت المستغرق هو كالآن:

دقیقتین فقط لکل من الفقرة: (5 ، 7، 9، 13 ، 20).

وبذلك يصبح الوقت الكلى المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس هو (32) دقيقة.

#### 5) تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (22) فقرة ، يتم أعطاء الطالب درجة (1) إذا لم يستطيع الإجابة عن الفقرة إجابة صحيحة او عندما يتوصل الى اقل من نصف الإجابة، ويتم إعطاء الطالب درجة (صفر) إذا استطاع الإجابة عن الفقرة إجابة صحيحة او عندما يتوصل الى أكثر من نصف الإجابة، لذلك تتراوح درجة الطالب الكلية بين درجة (صفر - 22)

#### 6) التطيل الإحصائي للفقرات:

يعد تحليل الإحصائي للفقرات من المستلزمات المهمة في بناء المقاييس لأنه يكشف عن دقة المقياس وقدرته على قياس ما وضع من اجل قياسه (Ebel ,1972 ,p.450) وقد استخدمت الباحثة أسلوبين لتحليل الفقرات إحصائياً هما :

#### ا۔ حساب القوة التمپيزية للفقرا*ت* :

يقصد بقوة تمييز الفقرة قدرهما على التمييز بين ذوي المستويات العليا والدنيا وبالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (الإمام والآخرون، 1990 ،140) ولأجل التحقق من ذلك قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1- اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (200) طالبا وطالبة موزعين على (4) أقسام والجدول (18) يوضح ذلك.

الجدول (18) عينة التحليل الإحصائي لحساب تمييز فقرات مقياس العبء المعرفي موزعة على وفق متغيرات القسم والصف والجنس

الجموع	وع	الجم	الصف الثايي		الصف الأول		الصف
الكلي	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	القسم
70	35	35	20	20	15	15	1 – إدارة القانونية
40	20	20	10	10	10	10	2- المحاسبة
40	20	20	10	10	10	10	3- كهرباء
50	25	25	15	15	10	10	4- المدني
200	100	100	55	55	45	45	المجموع

2- طبق المقياس بصورته الأولية على عينة البحث، وبعد تصحيح الإجابات تم ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى اقل درجة.

3- تم اختيار نسبة (27%) العليا و (27%) الدنيا من الدرجات ، لتمثل المجموعتين المتطرفتين، فقد بلغ عدد الطلبة في كلا المجموعتين (108) طالبا وطالبة.

4- قامت الباحثة باستخدام الاختبار (Test) لعينتين مستقلتين بمدف احتبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، واعتبرت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية ، وبذلك فقد استبقت جميع الفقرات عند مستوى الدلالة (0,05) وبدرجة حرية (106) والجدول (19) يوضح ذلك

العينة (200) هي من ضمن العينة المشار اليها سابقا..

الجدول (19) القوة التمييزية لفقرات مقياس العبء المعرفي باستخدام العينتين المتطرفتين

القيمة التائية	الفقرة	القيمة التائية	الفقرة	القيمة التائية	الفقرة
5,58	17	4,67	9	3,82	1
2,39	18	3,71	10	3,47	2
3,53	19	6,94	11	8,35	3
2,81	20	3,06	12	6,78	4
2,63	21	2,66	13	2,49	5
8,23	22	5,43	14	3,82	6
		10,65	15	6,26	7
		8,89	16	2,99	8

## ب- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية ( صدق الفقرات ) :

إن احد أنواع صدق البناء وهو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (1978, p.262, 1978, p.262) فالفقرات التي لا تظهر ارتباطاً عالية مع الدرجة الكلية تحذف (عودة ، 1992 ، 287، 1992) ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من استمارات عينة التحليل الإحصائي بلغت (100) استمارة ، وتم إيجاد معامل ارتباط بيرسون ( person ) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاهم الكلية على مقياس العبء المعرفي ، ووفقاً لمعيار ( 1972 , 1972 ) الذي يؤكد على ان الفقرة تكون مميزاً اذا كانت قوها التمييزية اكبر من (0,19) (0,190 , 1972 , 1972 ) حسب معيار أيبل ( Ebel ) وبذلك فقد استبقت جميع الفقرات، وظهر ان جميع معاملات الارتباط ذات دلالة (20) وبدرجة حرية (98) والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول (20) معامل ارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس العبء المعرفي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
17	0,94	9	0,88	1
18	0,97	10	0,61	2
19	0,98	11	0,99	3
20	0,86	12	0,93	4
21	0,97	13	0,95	5
22	0,97	14	0,94	6
	0,95	15	0,89	7
	0,98	16	0,78	8
	17 18 19 20 21	17 0,94  18 0,97  19 0,98  20 0,86  21 0,97  22 0,97  0,95	17       0,94       9         18       0,97       10         19       0,98       11         20       0,86       12         21       0,97       13         22       0,97       14         0,95       15	17     0,94     9     0,88       18     0,97     10     0,61       19     0,98     11     0,99       20     0,86     12     0,93       21     0,97     13     0,95       22     0,97     14     0,94       0,95     15     0,89

### 7) مؤشرات صدق المقياس:

لقد استخدمت الباحثة أنواع الصدق الآتية:

## i- صدق المحتوى (Content Validity):

وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى بنوعيه:

## 1- الصدق المنطقي ( Logical Validity :

لقد تم ذلك من خلال تحديد مفهوم العبء المعرفي وصياغة فقراته، سواء أكان ذلك بالنسبة للباحثة عند صياغة الفقرات ام الخبراء المختصين عند اتخاذ القرار في مدى صدق الفقرات في قياسها للعبء المعرفي المعد لهذا الغرض.

#### 2- الصدق الظاهري ( Face Validity )

وذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين مجال التربية وعلم النفس لتقدير مدى صلاحية كل فقرة للمجال الذي وضع من اجله، وكما تمت الإشارة إليها في الصفحات السابقة.

## ب- صدق البناء ( Construct Validity ):

لقد تم حساب صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال أيجاد علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تمت الإشارة إليه سابقا.

#### 8) ثبات المقياس (Reliability):

يعد الثبات من الخصائص القياسية المهمة للاختبارات النفسية، إذ يشمير إلى اتسماق درجات الاختبار في قياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة (الخطيب وآخرون ، 1985،50) ولقد قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:

### 1-طريقة أعادة الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار ( test- re-test ) لإيجاد الثبات، فقامست بتطبيق المقياس على العينة نفسها التي استخدمت لإيجاد معامل ثبات مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام، وبعد مرور (15 يوماً) على التطبيق الأول تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني، تبين ان معامل الثبات قد بلغ (0,82) وهذا يعد مؤشراً جيداً للثبات (البياتي، 190، 1970).

## 2-طريقة التجزئة النصفية (Split-half method):

قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون ( person ) لمعرفة العلاقة بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للمقياس، فبلغ (0,82) وبعد تصحيح معامل الدرجات الارتباط بمعادلة سبيرمان – براون ( Brown – Brown ) بلغ معامل الثبات (0,90) وهذا يدل على ان معامل ثبات عال ( ملحم ، 2002 ، 258)

## الأداة الثالثة : مقياس تمايز الذات (Self – Differentiation) :

لعرض تحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من إيجاد أداة مناسبة لقياس تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني ، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت تمايز الدات كدراسة (الكعبي ،2007) و(العبودي ، 2008) قامت الباحثة بتبني مقياس تمايز الدات المعد من قبل (الكعبي ، 2007) لقياس تمايز الذات لدى طلبة الجامعة ، ويتكون المقياس من أربعة مكونات وهي ( رد الفعل الانفعالي ، موقع الأنا " موقعي كفرد" ، القطع الانفعالي ، الاندماج مع الآخرين ) ويتكون المقياس بصيغته النهائية من (41) فقرة ولكل فقسرة (6) بدائل (تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا ، تنطبق علي إلى حد ما، لا تنطبق علي إلى حد ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي كثيرا ، وتعطى عند التصحيح الدرجات (6، 5 ، 6 ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، وتعطى عند التصحيح الدرجات (6، 5 ، 5 ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي عند التصحيح الدرجات (6، 5 ، 5 ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي عند التصحيح الدرجات (6، 5 ، 5 ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي عند التصحيح الدرجات (6، 5 ، 5 ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي عند التصحيح الدرجات (6، 5 ، 5 ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي عند التصحيح الدرجات (6، 5 ، 5 ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي عماما و تعطى عند التصحيح الدرجات (6، 5 ، 5 ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي عند التصحيح الدرجات (6، 5 ، 5 ما ) لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي عند التصحيح الدرجات (6، 5 ما ) لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي عند التصحيح الدرجات (6، 5 ما ) لا تنطبق علي غيرا ، لا تنطبق عالم كلي المناسبة علي غيرا ، لا تنطبق علي غيرا ، لا تنطبق علي عدر التصوير عالم كلي المناسبة عدر التصوير عدر المناسبة عدر التصوير عدر التصوير عدر التصوير المناسبة عدر التصوير عدر التصوير عدر التصوير المناسبة 
،3 ،1) على التوالي ، وتعكس هذه الأوزان في الفقرات السلبية ، بذلك فـــان أعلـــى درجة للبدائل (6) واقل درجة له (1) ويضم المقياس المجالات التالية :

1- رد الفعل الانفعالي (Emotional Reactivity) ويتكون من (11) فقرة.

2- موقع الأنا (موقعي كفرد) (I Position) ويتكون من (8) فقرات.

3- القطع الانفعالي (Emotional Cutoff) ويتكون من (11) فقرة.

4- الاندماج مع الآخرين (Fution with others) ويتكون من (11) فقرة.

والجدول (21) يوضح أرقام فقرات مقياس تمايز الذات بحسب مجالاته الأربعة0

الجدول (21) فقرات مقياس تمايز الذات وحسب مجالاته

أرقام الفقرات	المجالات	ت
40 (38 (34) 30 (26) 21) 18 (14 (10) 6) 1	رد الفعل الانفعالي	1
35 (31 (23 (19 (15 (11 (7 (4	موقعي كفرد	2
39 (37)(36)(28)(24)(20)(16)(12)(8)(3)(2	القطع الانفعالي	3
41 (33 (32) 29) 27 (25 (22) (17) (13) (9) (5	الاندماج مع الآخرين	4

وقد تم الاعتماد على مقياس الكعبي لأسباب الآتية:

1- انه مقياس حديث لعام (2007).

2- المقياس معد في البيئة العراقية ومطبق على طلبة الجامعة في العديد من الدراسات
 وهي مناسبة لطلبة المعهد التقني.

3- ملائمة المقياس من حيث عدد الفقرات لطلبة المعهد التقني.

4- يتمتع المقياس بمؤشرات الصدق والثبات.

## 1) الصدق الظاهري للمقياس:

تم عرض مقياس تمايز الذات بصورته الأولية على عدد من الخبراء المختصين في محال التربية وعلم النفس لتقدير مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لقياس تمايز الذات، وذلك في ضوء أهداف البحث أولا ، وتحديد مفهوم تمايز الذات الذي التزمت الباحثة عند تحديد مصطلحات البحث ثانيا ، وفي ضوء الإطار النظري المعتمد في هذا البحث ثالثا".

وبعد جمع اراء الخبراء المختصين وتحليلها باستخدام مربع كأي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين اراء الخبراء المختصين من حيث تحديد صلاحية الفقرات، تم استبقاء الفقسرات الني كانت الفروق بين المؤيدين والرافضين لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالسة (0,05) لصالح الذين أيدوا صلاحيتها ، بذلك استبقى (34) فقرة واستبعد (7) فقسرات حيث لم تحصل على مستوى الدلالة المذكورة أنفا، والجدول (22) يوضح ذلك، وأشسار الخبراء المختصين إلى أمكانية تطبيق المقياس بصورة عامة على عينة طلبة المعهد التقني، بعد الأخذ بالملاحظات.

الجدول (22) اراء الخبراء المختصين في صلاحية فقرات مقياس تمايز الذات

· -			46		
مستوى الدلالة	قيمة مربع	غير الموافقين	الموافقون	أرقام الفقرات	مجموع
(0,05)	کأي	التكرار	التكرار		الفقرات
دالة	18	صفر	18	-11-10-9-8-6-5-4-2-1	29
				-20-19-18-17-16-15	}
				-28-27-25-23-22-21	
				-35-33-32-31-30-29	
				41-37	
دالة	12,8	2	16	40-36-14-7-3	5
غير دالة	2	6	12	39-38-34-26-24-13-12	7

## 2) وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة :

للتأكيد من وضوح التعليمات للذين يستجيبون عن المقياس وفهمهم لفقراته ، قامست الباحثة بتطبيق مقياس تمايز الذات على العينة ذاها المشار إليها سابقا وذلك لمعرفة مسدى وضوح التعليمات وفهم الفقرات ، فضلا عن حساب الوقت المستغرق لإجابة يتراوح بين (15-17) دقيقة وبمتوسط قدره (16) دقيقة.

#### 3) تصعيم المقياس:

قامت الباحثة بتصحيح مقياس تمايز الذات ، وذلك بتغير البدائل حسب اراء الخبراء المختصين في مقياس الكعبي من حيث العدد والمضمون معتمدا في ذلك طريقة ليكسرت (Likert, 1932) وهي الطريقة الأكثر شيوعا في القياس النفسي (عمر، 1988 ، 259) التي تتكون من عدد الأوزان اذ تتدرج هذه الأوزان ، ليتمثل أشدها في الموافقة الوزن (5)

ويمثل أشدها في المعارضة الوزن (1) بينما يمثل الوزن (3) الحياد بينهما، اذ أعطيت لكـــل استجابة درجة معينة وعلى النحو الاتي:

تنطبق علي دائما (خمس درجات)، وتنطبق علي كثيرا (أربع درجات)، تنطبق علمي الحيانا (ثلاث درجات)، وتنطبق علمي نادرا (درجتان)، ولا تنطبق علمي أبدا (درجمة واحدة).

وتعكس هذه الاوزان في الفقرات السلبية، وبذلك حسبت الدرجــة الكليــة علــى أساس مجموع أوزان الإجابات على الفقرات، أي أعلى درجة هي (170) واقل درجة هي (34).

## 4) ثبات المقياس (Reliability):

استخدمت الباحثة طريقة أعادة الاختبار لإيجاد الثبات، فقامت بتطبيق المقياس على العينة نفسها التي استخدمت لإيجاد معامل ثبات مقياس أنماط الشخصية، والمشار إليه في الصفحات السابقة وبعد مرور (15 يوما) على التطبيق الأول ثم أعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني تسبن ان معامل الثبات بلغ (0,84).

## رابعا: التطبيق النهائي:

بعد ان استكملت الباحثة إجراءات بناء مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ومقياس العبء المعرفي والتحقق من صدق وثبات مقياس تمايز السذات، قامست بتطبيق المقاييس الثلاثة على عينة البحث التطبيقية (\*)والبالغة (200) طالبا وطالبة.

## خامساً : الوسائل الإحصائية :

لمعالجة بيانات هذا البحث فقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية :

1 – اختبار مربع كأي لعينة واحدة ( $X^2$  one- Sample test): استخدم لمعرفة دلالة الفروق بين اراء الخبراء الموافقين وغير الموافقين على فقرات مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وفقرات مقياس العبء المعرفي وتمايز الذات (البياني،1977، 298–298).

<sup>(\*)</sup> العينة نفسها المشار إليها في بداية القصل عينة التطبيق النهائي.

- 2- الاختبار النائي (T. Test) لعينتين مستقلتين: استخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس أغاط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وفقرات مقياس العبء المعرفي (Glass, 1970, p.295)
- 3- معامل ارتباط بيرسون (Person correlation Coefficient) استخدم في:
- أ- استخراج صدق البناء المتمثل في ارتباطات درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وصدق الارتباطات الداخلية المتمثلة في ارتباط الجالات فيما بينها لمقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام.
- ب- حساب معامل الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والتجزئة النصفية لمقياس أغاط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ومقياس العبء المعرفي.
  - د- حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس تمايز الذات.
- ٥- حساب معامل الارتباط بين درجات إفراد العينة على مقاييس أنماط الشخصية وفق
   نظرية الانيكرام والعبء المعرفي وتمايز الذات (عودة وخليلي، 1988، 141).
- 4- معادلة سبيرمان براون (Sperman-Brown Coefficient): استخدمت لتصحيح معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية لقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ومقياس العبء المعرفي (أحمد، 1963 ، 236).
- 5- الاختبار التائي لعينة واحدة (T.Test): استخدم لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات عينة التطبيق النهائي على مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والمتوسط المعياري، وكذلك للمقياسين العبء المعرفي وتمايز الذات (البياني، 1977، 260).
- 6- تطيل التباين الثنائي (TOW-way Variance): استخدم لمعرفة دلالة الفروق بين الطلبة في أنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات تبعاً لمتغيرات الجنس والصف (فيركسون، 1991، 308).
- 7- الاختبار التائي (T.Test) لاختبار دلالة معامل الارتباط: استخدم لاختبار دلالة معنوية معامل الارتباط المستخرج بين درجات الطلبة في أغاط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ودرجات العبء المعرفي وتمايز الذات (البيات، 1977، 275).
  - 8- تم الاستفادة من برنامج ( SPSS ) في معالجة البيانات إحصائيا.

# الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها التوصيات والمقترحات

## الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهداف، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري الذي تم تحديده والدراسات السابقة الستي تم عرضها في الفصل الثاني وكما يأتي :

# اولا:- بناء مقياس لانماط الشخصية لدى طلبة المعهد التقني وفق نظرية الانيكرام:

لقد تحقق هذا الهدف من خلال الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في بناء هـــذا المقيـــاس والتي تمت الإشارة إليها في الفصل الثالث.

## ثانيا: - التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة المعهد التقني:

يوضح الجدول (23) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الطلبة على مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام كالأبي: النمط المنشد للكمال (25,57، 4,10) والنمط المساعد (26,10) والنمط المنجز (27,47) والنمط المساعد (26,10) والنمط المراقب (4,53، 25,46) والنمط المخلص (25,12) والنمط المخلص (4,53، 26,67) والنمط المخلص (3,82، 26,67) والنمط المخامر (3,82، 24,87) والنمط المتزعم (3,82، 26,67) وأخيرا النمط صانع السلام (25,06 ، 4,54، 4,54).

وعند مقارنتها بالمتوسط المعياري \*\*للمقياس والبالغ (24) درجة، تبين ان هناك فروق واضحة بين المتوسطات ولغرض الوقوف على مدى دلالته المعنوية، اختسبرت بالاختبسار التائي لعينة واحدة ، وتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجسة حرية (199) وكانت الفروق كلها لصالح الأوساط الحسابية، والجدول (23) يوضح ذلك.

<sup>\*</sup> يمثل الرقم الأول المثبت داخل القوسين أمام كل مكون المتوسط الحسابي في حين يمثل الرقم الثاني الانحراف المعياري، وهكذا بالنسبة للحالات المماتلة.

<sup>\*\*</sup> يقصد بالمتوسط المعياري للمقياس استخراج متوسط درجة كل فقرة من فقرات مقياس من خلال جمع درجات البدائل الثلاثة وقسمتها على عددها ، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات، وبما ان درجات البدائل هي (3،2،1) ومجموعها (6) وعددها (3) فمتوسطها يكون (2) ثم ضربها في عدد الفقرات البالغ (12) لكل غط ، فيصبح المتوسط المعياري لكل غط يساوي (24)

الجدول (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

الدلالة	القيمة	القيمة	المتوسط	الانحراف	المتوسط	نوع النمط	ت
0,05	التائية	التائية	المعياري	المعياري	الحسابي		
	الجدولية	المحسوبة		:			
دالة	1,96	5,41	24	4,10	25,57	المنشد للكمال	1
دالة	1,96	5,89	24	5,02	26,10	المساعد	2
دالة	1,96	12,80	24	3,83	27,47	المنجز	3
دالة	1,96	9,12	24	4,49	26,90	الرومانسي	4
دالة	1,96	4,55	24	4,53	25,46	المراقب	5
دالة	1,96	3,81	24	4,13	25,12	المخلص	6
دالة	1,96	2,68	24	4,55	24,87	المغامر	7
دالة	1,96	9,86	24	3,82	26,67	المتزعم	8
دالة	1,96	3,32	24	4,54	25,06	صانع السلام	9
دالة	1,96	6,41	216	36,08	232,33	ماط الشخصية	ċi
						بشكل عام	

فأظهرت النتائج ان النمط المنجز هو أكثر أنماط الشخصية شيوعا لدى طلبة المعهد، اذ بلغت القيمة التائية لهذا النمط (12,80) درجة، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة المعهد تتمتع بخصائص منها الميل إلى التنافس وسرعة الإنجاز والطموح الذي يتسم عن التأثر بالمشاعر لحين بلوغ غاية الهدف وهو إلهاء الدراسة والتفوق والتحصيل الدراسي، والتميز الشخصي والاجتماعي والثقة بالنفس، فضلا عن أتسام الأفراد بخاصية الإدمان على العمل بعيدا عن المشاعر أو التأثر العاطفي وسعيهم الواضح المدفوع بقدر عالٍ من الثقة والقابلية العالية للتوافق.

ويليه النمط المتزعم اذ بلغت القيمة التائية (9,86) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة لديهم ثقة عالية بأنفسهم، يميلون إلى التوكيد، ويشعر الأشخاص في هذا النمط من الشخصية بألهم يجب أن يسيطروا على العالم المحيط بهم ويتحكموا فيه، ويستعملون قسوهم

لإغناء حياة الآخرين وتقديم العون لهم، ولديهم شهامة ورحابسة صدر. ويليسه السنمط الرومانسي اذ بلغت القيمة التائية (9,12) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة من هسذا النمط يتمتعون بالخيال الواسع وأحلام اليقظة وعدم الاهتمام بسأداء الآخسرين ولسديهم مشاعر حساسة يتذوقون من خلالها الموسيقي والشعر والرسم.

ويليه النمط المساعد اذ بلغت القيمة التائية (5,89) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا تؤكد على المسايرة وضرورة الالتزام بسالقيم والمعسايير الاجتماعية والامتثال بها، وتعلم السلوكيات المختلفة والرغبة لدى الطلبة في بناء علاقسات اجتماعية وكسب ود الآخرين من اجل مساعدهم والإصغاء لسماع مشاكلهم.

ويليه النمط المنشد للكمال اذ بلغت القيمة التائية (5,41) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة همهم الوحيد هو أن ينسجموا مع المواد المقررة دون الاهتمام برغباقهم او مسا يريدون ويلتزمون بالتعليمات بدقة والقدرة على تنظيم الوقت وترتيب أعمالهم حسب

ويليه النمط المراقب إذ بلغت القيمة التائية (4,55) درجة، ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة الصف العمرية لأفراد العينة وهي مرحلة تشكيل الهوية ويتميز أفراد العينة بالتفكير والتحليل لكل الأمور المتعلقة بحياته اليومية واستعمال أسلوب التحليل والتقييم في حل المشاكل التي تواجههم.

ويليه النمط المخلص اذ بلغت القيمة التائية (3,81) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بسان الطلبة دافعهم الأساسي في الحصول على الأمان، والذي يسدفعهم إلى فحسص اتجاهسات الآخرين نحوه ، ويتصف أصحاب هذا النمط بتحمل المسؤولية ، ولديه قيم الولاء لعائلته وأصدقائه وللتجمعات التي ينتمى اليها .

ويليه النمط صانع السلام اذ بلغت القيمة التائية (3,32) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة لديهم الاستعداد التام بالعمل التعاوي التام مع الآخرين من الجل تحقيق المسللة وعدم الاختلاف، وهم يرغبون في أن تسير الأمور دوما بسهولة متجنبين بذلك الصراع بأشكاله كافة، ولديهم القدرة على جمع الناس سوية وبصورة موحدة لغرض فيض الصراعات والتراعات بينهم. ويليه النمط المغامر اذ بلغت القيمة التائية (2,68) درجة ،

ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة في هذه الصف يتخذون القرارات دون أية مشورة او تفكير عميق لان لديهم شعور بالاستقلالية التامة والسيطرة على الآخرين والتأثير بهم من خلال الإقناع والتحدث وهذه النتيجة تتفق مسع دراسسة كل مسن هسامرلي وروبنسسون (Hurley,2003) ودراسسة هسارلي (Hurley,2003) ودراسسة (الياسري،2004) التي وجدت أن نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة هو نمط المنجز

بينما تختلف مع دراسة كل من (عبد الصاحب، 2008) و (الجميلي، 2011) التي أشارت ان غط الشخصية السائد هو المصلح لدى طلبسة الجامعة. اما دراسة (الركابي،2010) فتوصلت إلى ان غط الشخصية المتحمس هو النمط السائد لدى طلبسة الجامعة، اما دراسة (ريوان, 2008) فقد توصلت الى ان النمط المتفرد هو النمط السائد لدى طلبة المعهد الفنون الجميلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ان هذه الأنماط التسعة هي أنماط ايجابية يحساول كل مجتمع تشجيعها وتنميتها لدى الطلبة ليسهل لهم المشاركة والتفاعل والانسجام فيمسا بينهم داخل المؤسسة التعليمية والعمل على خلق جو فيه الطمأنينة والثقة لضمان زيسادة دافعيتهم نحو العمل ورغبتهم في التقدم والنمو وتحقيق أهدافهم وأهداف مجتمعهم.

ثالثا: - التعرف على الفروق في نمط الشخصية لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور-- إناث) والصف (اول -- ثاني):

يوضح الجدول (24) ان القيمة الفائية المحسوبة للمتغيرات الجنس والصف ، بعد مسا قامت الباحثة بمعالجة كل نمط من أنماط الشخصية باستعمال تحليل التباين الثنائي (2×2) كوسيلة إحصائية، فأظهرت النتائج الآتي:

- 1- وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (0,05) في النمط المساعد والمنجز يعـــزى إلى متغير الجنس.
- 3- وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (0,05) في النمط المنشد للكمال والمنجز والمغامر يعزى إلى متغير الصف.

4- لم يكن هناك تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين متغيري الجنس والصف في إي نمــط من أنماط الشخصية، والجدول (24) يوضح ذلك.

## الجدول (24) تعليل التباين الثنائي لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام تبعا لمتغيرات الجنس والصف

	1		<del></del>		<del> </del>	
الدلالة	قيمة F	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين	النمط
(0,05)		المربعات	الحرية	المربعات		-4
غير دال	1,99	31,844	1	31,844	الجنس	-1
دال	12,040	192,636	1	192,636	الصف	ابغد
غير دال	0,165	2,639	1	2,639	الجنس * الصف	للكمال
		16	196	3136,028	الخطأ	う
دال	9,918	236,918	1	236,918	الجنس	
غير دال	1,108	26,469	1	26,469	الصف	7
غير دال	3,709	88,588	1	88,588	الجنس * الصف	لساعد
		23,887	196	4681,875	الخطأ	
دال	9,455	177,155	1	177,155	الجنس	
دال	10,417	195,173	1	195,173	الصف	7.
غير دال	3,579	67,063	1	67,063	الجنس * الصف	Lirk
		18,736	196	3672,242	الخطأ	
غير دال	1,520	25,718	1	25,718	الجنس	
غير دال	0,101	1,718	1	1,718	الصف	الروه
غير دال	0,589	9,965	1	9,965	الجنس * الصف	الرومانسي
		16.923	196	3316,838	الخطأ	_
غير دال	2,060	55,124	1	55,124	الجنس	
غير دال	1,481	39,644	1	39,644	الصف	المر
غير دال	0,110	2,942	1	2,942	الجنس * الصف	المراقب
		26,765	196	5245,885	الخطأ	

غير دال	2,292	38,918	1	38,918	الجنس	
غير دال	0,003	0,56	1	0,56	الصف	录
غير دال	1.824	30,962	1	30,962	الجنس * الصف	ास्तिक
		16,978	196	3327,728	الخطأ	
غير دال	3,115	39,671	1	39,671	الجنس	
دال	30,884	393,367	1	393,367	الصف	- <del>-</del>
غير دال	0,58	7,381	1	7,381	الجنس * الصف	لغامر
		12,737	196	2496,419	الخطأ	
غير دال	1,850	39,429	1	39,429	الجنس	
غير دال	2,143	45,669	1	45,669	الصف	京
غير دال	0,246	5,247	1	5,247	الجنس * الصف	المتزعم
		21,315	196	4177,834	الخطأ	
غير دال	3,106	65,099	1	65,099	الجنس	
غير دال	1,999	41,899	1	41,899	الصف	مانع
غير دال	0.207	4,349	1	4,349	الجنس * الصف	السلام
		20,960	196	4108,192	الخطأ	a
غير دال	0.955	1233,771	1	1233,771	الجنس	أغاط
غير دال	2,263	2923,521	1	2923,521	الصف	"
غير دال	0,722	932,835	1	932,835	الجنس * الصف	الشخصية الكلية
		1291,839	196	253200,504	الخطأ	ずう
			199	258020,220	الكلي	کلیۃ

يوضح الجدول (24) أن القيمة الفائية المحسوبة للمستغيرات (الجسنس والصف) وللتفاعلات الممكنة بينهما هي اقل من القيمة الجدولية (3,84) عند مستوى دلالسة (0,05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المعهد في أنمساط الشخصية بشكل كلى وفق تلك المتغيرات.

وعلى الرغم من وجود فروق في المتوسطات لدرجات الطلبة في أنماط الشخصية تبعا للمتغيرات (الجنس والصف) كما موضح في الجدول (25) إلا ان تلك الفروق لم تــرق لمستوى الدلالة الاحصائية.

ماعدا متغير (الجنس) في النمط (المساعد والمنجز) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المتغير ويتطلب اللجوء للمقارنة بين المتوسطات، حيث يوضح الجدول (25) ان متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور، وهذا يعني ان الإناث أكثر انجازا ومساعدة من الذكور.

الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام تبعا لمتغيري الجنس والصف

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	ر ات	المتغ	النمط
3,635	25,24	100	الذكور	الجنس	
4,520	25,90	100	וּצְיוֹי	۰ بحس	المنشد
4,147	24,62	100	الأول	الصف	للكمال
3,847	26,54	100	الثابي		[
5,025	25,80	100	الذكور	الجنس	
5,033	26,39	100	الإناث	، بحس	المساعد
4,843	25,04	100	الأول	الصف	
5,002	27,17	100	الثابي		
4,425	25,83	100	الذكور	-1_1	
4,324	27,97	100	الإناث	الجنس	المنجز
4,588	25,81	100	الأول	الصف	المعابر
4,129	28,01	100	الثابي	. سیک	
3,753	27,12	100	الذكور	الجنس	
3,896	27,82	100	الإناث	۱ ،کنس	الرومانسي
3,696	26,11	100	الأول	الصف	.بورسىسي
3,467	28,86	100	الثاني		

4,413	24,58	100	الذكور	الجنس	
4,502	26,34	100	וענור	البحس	ăi ti
4,742	24,54	100	الأول	الصف	المراقب
4,128	26,39	100	الثابي	الطيال	
4,129	24,67	100	الذكور	· <b>L</b> 1	
4,108	25,56	100	الإناث	الجنس	المخلص
4,575	25,13	100	الأول	الصف	المحتص
3,649	25,10	100	الثاني	, للبلك	
4,434	24,07	100	الذكور	. <u>L</u> .	
4,553	25,66	100	الإناث	الجنس	المغامر
4,456	23,84	100	الأول	الصف	المعاشو
4,433	25,91	100	الثابي	الطبال	
3,927	26,10	100	الذكور	.1.	
3,657	27,24	100	الإناث	الجنس	داء م
3,713	25,66	100	الأول	الصف	المتزعم
3,685	27,70	100	الثابي	الطبات	
4,453	24,16	100	الذكور	الجنس	
4,466	25,97	100	الإناث	الجنس	صانع
4,602	24,06	100	الأول	الصف	صانع السلام
4,260	26,09	100	الثايي	الطباق	
4,743	25,23	100	الذكور	.11	أنماط
4,584	26,88	100	الإناث	الجنس	الشخصية
4,666	25,012	100	الأول	ر ا ا	الشخصية بشكل كلي
4,570	27,11	100	الثابي	الصف	کلي

فقد أشارت دراسة كلا من (ريوان، 2008) و(عبد الصـــاحب، 2008) و(الركـــابي، 2010) إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث وفق متغير الجنس.

ويمكن ان يرجع السبب الى طبيعة التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا خاصة التي تشجع الإناث على الدوام بالاعتماد على الآخرين، في حين تشجع الذكور على الاستقلالية والابتعاد عن التبعية للآخرين، حيث ان الإناث بطبيعتهن يقيمن علاقات اجتماعية كثيرة، مما يجعلهن أكثر فهما للمجتمع، فضلا عن ان طبيعة عمل المرأة في إدارة أمور المتزل وعملها خارج المتزل يجعلها في تعامل مستمر مع الاخرين، وكذلك يرجع الى طبيعة الجو في المعهد التي يدعو الطلبة الى التفاعل المستمر فيما بينهم لفهم المواد الدراسية التي تحتاج الى عمل مشترك كون دراساقم تشجع العمل الجماعي والمشترك بين الطلبة لما لديهم من عمر مشترك كون دراساقم تشجع العمل الجماعي والمشترك بين الطلبة لما لديهم من عمر والورش المهنية التي تحتاج الى عمل مشترك.

اما بالنسبة للمتغير الصف على الرغم من وجود فروق في المتوسطات لدرجات الطلبة في أغاط الشخصية تبعا لمتغير (الصف)، كما موضح في الجدول (25) إلا أن تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الاحصائية، إلا في ثلاثة أغاط فقط (المنشد للكمال والمنجز والمغامر) ولصالح الصف الثاني.

ويمكن تفسير ذلك فان الطلبة في الصف الثاني أكثر تحمسا للدوام وحضور للمحاضرات من الصف الأول، وأكثر تطبيقا للقوانين والتعليمات، ولان الحياة في المعهد تمنح فرصة اكبر للتفاعل الاجتماعي والتعرف على مختلف المستويات والخلفيات العلمية والثقافية والاجتماعية مما يوسع فهمهم للمجتمع وبالتالي يكونون أكثر تحمسا للدوام.

## رابعا -: - بناء مقياس للعبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني:

لقد تحقق هذا الهدف من خلال الإجراءات التي اتبعها الباحثة في بناء هذا المقياس والتي تحت الإشارة إليها في الفصل الثالث.

## خامسا: ـ التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني:

يوضح الجدول (26) أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة على مقياس العبء المعرفي كان (10,75) درجة وان الانحراف المعياري (3,82) درجة، وعند مقارنته بالمتوسط المعياري للمقياس والبالغ (11) درجة وبانحراف معياري قدره (صفر)، تبين أن هناك فرقا" واضحا"

بين المتوسطين، ولغرض الوقوف على مدى دلالته المعنوية اختبر بالاختبار التاني (T.test) لعينة واحدة ، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة هي اقل من القيمة الجدولية عند مسستوى دلالة (0,05) وهذا يشير إلى أن الطلبة لا يعانون من العبء المعرفي.

الجدول (26) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس العبء المعرفي

مستوى	القيمة التائية	القيمة التائية	درجة	المتوسط	الانحراف	المتوسط
الدلالة	الجدولية	المحسوبة	الحرية	المعياري	المعياري	الحسابي
0,05	1,96	0,924	199	11	3,82	10,75

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية السابقة ، فقد توصلت دراسة كل من (حسن ،2010) و(مطر،2010) والى وجود عبء المعرفي لسدى عبنة الطلبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من ان الطلبة لا يمتلكون القدرة على تحليل العناصر وربطها مع عناصر أخرى، وبالنتيجة فان التفاعل الداخلي لا يكون عاليا وبلك لا يفرض عليهم عبئا معرفيا جوهريا بحسب نظرية العب المعرفي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت الية دراسة ماركوس (Marccus,1996) حيث أثبتت الدراسة ان الفهم يعتمد على التفاعل بين عناصر المعلومات في المادة التعليمية، ثما يؤدي إلى رفع مستوى تفكير الطلبة، وان الرسومات تستطيع ان تقلل من العبء المعرفي وتعزز الفهم، ثما يصودي الى تعلم افضل.

وان انخفاض العبء الجوهري (الداخلي) يودي الى استيعاب العبء الشكلي الناجم عن الموقف التعليمي الجديد حتى ولو كان ذو محتوا معرفيا عاليا وذلك لوجود سعة كافية في الذاكرة العاملة.

وكذلك يرجع السبب إلى ان نتيجة استخدام استراتيجيات الأمثلة المحلولة، وهذا يدل على انخفاض مستوى العبء المعرفي، وأشارت دراسة (مطرر 2010) إلى ان السلب في انخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل لدى الطلبة يرجع إلى تجزئة المعلومات على شكلين سمعى وبصري.

## سادسا: - التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور— إناث) والصف (اول — ثاني):

يوضح الجدول (27) أن القيمة الفائية المحسوبة للمستغيرات (الجسنس والصف) وللتفاعلات الممكنة بينهم هي اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ( 0,05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المعهد في مستوى العبء المعرفي وفق تلك المتغيرات.

الجدول (27) تحليل التباين الثنائي للعب المعرفي تبعا لمتغيرات الجنس والصف

الدلالة	قيمة ف	قيمة ف	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
(0,05)	الجدولية	المحسوبة	المربعات	الحرية	المربعات	
غير دال	3,84	1,08	15,85	1	15,85	الجنس
غير دال	3,84	0,70	10,25	1	10,25	الصف
غير دال	3,84	1,82	26,70	1	26,70	الجنس* الصف
			14,60	196	2861,914	الخطأ
				199	2913,500	الكلي

وعلى الرغم من وجود فروق في المتوسطات لدرجات الطلبة في أغاط الشخصية تبعا للمتغيرات (الجنس والصف) كما موضح في الجدول (28) إلا ان تلك الفروق لم تسرق لمستوى الدلالة الاحصائية.

الجدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في العبء المعرفي تبعا لمتغيرات الجنس والصف

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الانحراف المعيا		المتغيرات	
3,17	9,47	100	الذكور	.1.1
3,63	9,16	100	الإناث	الجنس
3,11	10,17	100	الأول	الصف
3,48	8,46	100	الثابي	الطباب

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحروث العلمية السابقة ، كدراسية هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحروث العلمين (2010) كدراسية كسل مسن (Sweller,1989) و (حسسن،2010) و (مطر،2010) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس.

وتعزى هذه النتيجة الى ان ظاهرة العبء المعرفي لا تتأثر بتلك المتغيرات كونها ظاهرة معرفية تتأثر بالتعقيدات والتفاصيل في المنهج سواء كان علميا ام إنسانيا على حد سواء، وبالطريقة التي يتبعها المدرس وبالبناء المعرفي للفرد سواء كان ذكرا ام انشى.

وكذلك يمكن تفسير ذلك الى تشابه عينة البحث الحالي من المذكور والإنساث في مستوى الذكاء وفي مستوى الخبرة السابقة وفي مستوى التحصيل والتخصص بالإضسافة إلى تشابه إلى حد كبير في المنهج وطرائق التدريس...... إلى تشابه سعة الذاكرة العاملة بين الطلبة، وبالتالي قد تؤدي إلى تشسابه مستوى العبء المعرفي بين الطلاب والطالبات. لان مستوى العبء المعرفي يتأثر بسسعة المذاكرة العاملة، أي إذا ازدادت سعة الذاكرة العاملة قل العبء المعرفي والعكس صحيح، إذ أكد سويلر (sweller) على أن ما يترتب على محدودية الذاكرة العاملة من حيث سعتها ومن حيث مدة احتفاظها بالمعلومات هو حدوث عبء معرفي يودي إلى عدم قدرها على معالجة المعلومات (Sweller,2002,p.1502) وهذا يعني انه لا توجد حاجة إلى مراعاة الفسروق الفردية بين الطلاب والطالبات عند إعداد الكتب التعليمية في مستوى العبء المعرفي.

وكذلك فان عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس يشير الى تجانس أفراد العينة من جهة الإطار الثقافي الذي نشأوا فيه والخبرات المعرفية التي تعرضوا لها، وإلهم يتمتعون بسنفس الإمكانيات والمهارات العقلية المعرفية، وتعد هذه النتيجة مؤشرا على حسن معالجة الطلبة من الذكور والإناث للمعلومات التي يتلقوها سواء من البيئة الخارجية ام الداخلية، وأيضا مؤشرا جيدا على حسن تنظيم التعليمي ودور الكوادر التدريسية في المعهد بالتعليم.

اما بالنسبة للمرحلة الدراسية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصف أول وثاني بين الطلبة، وربما يعود إلى طبيعة المقررات الدراسية فمن المعسروف إن المقسررات الدراسية للصف الأول والثاني في مضامينها تعد بعدا علميا بحتا وترسم صورا عن الحياة بشكل متعمق وواقعي، وبالتالي تجعله لا يعاني من العبء المعرفي.

### سابعا: - التعرف على مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني:

يوضح الجدول (29) أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة على مقياس تمايز الذات كان (108) درجة، وان الانحراف المعياري (25,37) درجة، وعند مقارنته بالمتوسط المعياري للمقياس والبالغ (102) درجة وبانحراف معياري قدره (صفر)، تبين أن هناك فرقسا واضحا بين المتوسطين، ولغرض الوقوف على مدى دلالته المعنوية اختبر بالاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة (البياتي،1977) وتبين أن القيمة التائية المحسوبة هي أعلسى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يعني بان عينة البحث تتمتع بمستوى عال من تمايز الذات.

الجدول (29) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التانية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس تمايز الذات

مستوى	القيمة التائية	القيمة التائية	درجة	المتوسط	الانحراف	المتوسط
الدلالة	الجدولية	المحسوبة	الحرية	المعياري	المعياري	الحسابي
0,05	1,96	3,68	199	102	25,37	108

وتنفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية السابقة، فقد توصلت دراسة كل من (جوشو وقسطنطين، 2003) و (العبودي ، 2008) إلى وجود مستويات جيدة من التمايز لدى عينة البحث ولكنها تختلف مع دراسة (الكعبي، 2007) التي أظهرت بان المستوى الإجمالي من تمايز الذات لدى الطلبة هو اقل من المتوسط النظري. ويمكن تفسير هذه النتيجة ان عينة البحث الحالي لديها تمايز الذات أعلى من المتوسط ، ويعود ذلك إلى ان طلبة المعهد هم أكثر إدراكا للإحداث والوقائع من حولهم وأكثر قدرة على التحكم بسلوكياتهم ، كما ألهم أكثر استقلالا عن الجال الإدراكي، حيث يتميزون في هذه الصف بأفكارهم الخاصة وطموحاتهم المستقبلية التي يسعون بطريقة او بأخرى للوصول إلى تحقيقها في هذه الحياة.

وكما اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نظرية وتكسن (Witkin) في التمايز الذات التي أرجعت التمايز إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم المحيط به وكيفية التعامل مع المعلومات وكيفية تحصيلها، حيث تتأثر بمستوى تمايز الذات لدى الفسرد، فالطالسب المتمايز يكون أكثر قدرة على التعامل مع المعلومات وفي التعامل مع الآخرين، والطالسب

غير المتمايز نفسية يتناول معلوماته في حل أي مشكلة تواجهه من الجهات الموجودة في البيئة دون الاعتماد على نفسه ومجاله الادراكي، وكذلك يدل على ان طلبة المعهد لديهم نوعا من النضج الانفعالي والقدرة على اتخاذ موقع الأنا والذي يعين القابلية العالية للتمايز. وكما أن تمايز الذات يتطور على وفق المراحل العمرية ويبدو بشكل واضح في هذه الصف حيث يكون الطالب قد تحدد مسارة العلمي والتخصص الذي يدرسة والذي سيؤهلة إلى عمل يتناسب مع هذا التخصص إلى حد ما، علاوة على أن الطالب المعهد ربما يشعر أنه وصل إلى درجة متقدمة من المستوى العلمي ولا يزال طموحه للدراسة، وأن التحاق الطالب في الدراسة في المعهد هذا قد يسهم في وضوح مفهوم تمايز الذات لديه، فضلاً عن النضيج المحسمي والاجتماعي الذي وصل إليه الطالب في هذه الصف كلها قد تزيد من فهمه لذاته.

# ثامنا:- التعرف على الفروق في مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور— إناث) والصف (اول — ثاني):

يوضح الجدول (30) أن القيمة الفائية المحسوبة للمتغيرات (الجنس والصف)وللتفاعلات الممكنة بينهما هي اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالــة (0,05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعهد في تمايز الذات وفق تلك المتغيرات.

الجدول (30) تحليل التباين الثناني لتمايز الذات تبعا لمتغيرات الجنس والصف

قيمة ف	متوسط	درجة	مجموع المربعات	مصدر التباين
المحسوبة	المربعات	الحرية		
0.195	126,740	1	126,740	الجنس
0,040	25,976	1	25,976	الصف
0,160	104,315	1	104,315	الجنس * الصف
	651,216	196	2861.914	الخطأ
		199	2913,500	الكلي
	المحسوبة 0,195 0,040	المربعات المحسوبة 0,195   126,740 0,040   25,976 0,160   104,315	الحرية المربعات المحسوبة 0.195   126,740   1 0,040   25,976   1 0,160   104,315   1 651,216   196	الحرية المربعات المحسوبة 0,195   126,740   1   126,740 0,040   25,976   1   25,976 0,160   104,315   1   104,315   651,216   196   2861,914

وعلى الرغم من وجود فروق في المتوسطات لدرجات الطلبة في تمايز الذات تبعـــا للمـــتغيرات (الجنس والصف) كما موضح في الجدول (31) إلا ان تلك الفروق لم ترق لمســـتوى الدلالـــة الاحصائية.

الجدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في تمايز الذات تبعا لمتغيرات الجنس والصف

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المتغيرات	
23,66	108,59	100	الذكور	
27,10	108,63	100	الإناث	الجنس
27,60	109,22	100	الأول	. 1.
23,06	108,0	100	الثاني	الصف

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العبودي , 2008) إلى عـــدم وجـــود فروق دالة إحصائيا وفق متغير الجنس (العبودي, 2008, 95)

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحــوث العلميــة، كدراسة (الكعبي،2007) و(الهاشمي،2010) حيث أشاروا الى وجود فــروق ذات دلالــة إحصائية في تمايز الذات تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وان السبب يعود إلى إن عينة الطلبة من الذكور والإناث، قد نشأت في اسر وبيئات المجتماعية رغم ألها مختلفة، ولكنها قد وفرت لهم خصائص سيكولوجية مكنتهم من ان يكونوا في مستوى متشابه من التمايز، وهذا ما يؤكد رأي نظرية باون (Bowen) بان لا فرق بين الذكور والإناث في تمايز الذات (skowron & Friedlander,1998, p.242) وكذلك يمكن أن يعزى سبب ذلك أن طلبة المعهد يعيشون في بيئة متجانسة بما تحتويه هذه البيئة من علاقات اجتماعية وزمالة دراسية تؤدي إلى إذابة الفروق بين الجنسين.

# تاسعا: - التعرف على العلاقة الارتباطية بين انماط الشخصية التسعة والعبء المعرفي وتمايز الذات:

ولأجل تحقيق هذا الهدف تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث، وبعد استخدام الاختبار التائي الخساص باختبار معامل الارتباط (البياتي،1977، 274) أظهرت النتائج ان معاملات الارتباط بين أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والعبء المعرفي وتمايز الذات، كما موضح في الجدول(32).

الجدول (32) معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والعبء المعرفي وتمايز الذات

مستوى	لذات	تمايز ا	مستوى	المعرفي	العبء	المتغيرات	ت
الدلالة	التائية	معامل	الدلالة	التائية	معامل		
(0,05)	المحسوبة	الارتباط	(0,05)	المحسوبة	الارتباط	النمط	
دالة	2,171	0,152	غير دالة	1,87	0,131	المنشد للكمال	1
غير دالة	1,371	0,096	دالة	5,469	0,361	المساعد	2
دالة	2,521	0,174	دالة	3,101	0,214	المنجز	3
دالة	3,75	0,255	غير دالة	1,942	-0,136	الرومانسي	4
دالة	2,193	0,154	دالة	4,688	0,316	المراقب	5
غير دالة	1,885	0,132	غير دالة	1,086	0,077	المخلص	6
دالة	2,840	0,196	غير دالة	1,742	-0,122	المغامر	7
دالة	2,128	0,149	دالة	2,014	0,141	المتزعم	8
غير دالة	1,714	0,120	غير دالة	1,814	0.127	صانع السلام	9
دالة	4,477	0,300	غير دالة	1,186	0.084	أنماط الشخصية	
						بشكل كلي	
			دالة	2,295	0,161	تمايز الذات	

<sup>\*</sup> القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198).

أظهرت النتائج بأن معامل الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس (أنماط الشخصية بشكل كلي والعبء المعرفي) بلغ (0,084) درجة، وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص بمعامل الارتباط ، تبين انه اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وهذا يعني بأنه لا توجد علاقة بين أنماط الشخصية بشكل كلي والعب المعرفي.

اما بالنسبة لكل غط من أغاط الشخصية بشكل مستقل وعلاقته بالعب المعرفي وكما هو: يتضح من جدول (32) بوجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين العبء المعرفي وكل من الأنماط (المساعد، والمنجز، والمراقب، والمتزعم)، في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين العبء المعرفي ونمط الشخصية (المنشد للكمال، المخلص،

وصانع السلام)، وكانت العلاقة سلبية وغير دالة بين العب المعرفي وكل من غط الشخصية (الرومانسي، والمغامر).

أما ما يخص العلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المساعد والعبب المعرفي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.361) درجة، ويمكن تفسير هذا الارتباط بكون الدافع الأساس لدى صاحب نمط الشخصية المساعد هو ان يحاول فهم المجتمع، ويتفاعل مع الآخرين باستمرار وتقديم المساعدة لهم، فلذلك تتداخل العناصر المتفاعلة لدى الطالب ويودي الى ارتفاع مستوى العبء المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة.

أما ما يخص العلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المنجز والعبء المعرفي، فقد بلغت قيمة معامــل الارتباط (0,214) درجة، ويفسر ذلك بأن انشــغال الطالــب يكون ذو شان، وان يشعر بقيمته، تدفعه الى التفكير باستمرار بنفسه، فضلاً عن تفكــيره بالآخرين، كونه يريد التأثير في نظرهم إليه، مما يجعل العلاقة بين نمط شخصــيته والعــب المعرفي موجبة ودالة إحصائيا.

أما العلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المراقب والعبء المعرفي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,316) درجة، ويمكننا تفسير ذلك من خلال ان الطالب دافعه الأساس هو فهم البيئة المحيطة به، كوسيلة للدفاع عن نفسه من التهديد المتأتي مسن البيئة المحيطة، ويتسمون بالقلق والفضول، وتتساءل كثيرا عن الأمور، وبذلك يزداد الزخم على الذاكرة العاملة ويؤدي الى ارتفاع مستوى العبء المعرفي ، لذا نجد ان العلاقة بين نمط الشخصية المراقب والعبء المعرفي علاقة ايجابية والدالة احصائياً.

أما العلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المتزعم والعبء المعرفي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,141) درجة، ويفسر ذلك من خلال أن رغبة الطالسب الأساسية في السيطرة على الآخرين، وعلى المواقف التي يتعرض لها، تدفعه الى زيادة تداخل المعلومات على الذاكرة العاملة باستمرار وهذا يجعل الطالب أكثر تعرضا للعبء، وبالتالي تكون هناك علاقة موجبة والدالة بينهما.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة وغير دالة إحصائيا بين أنماط الشخصية (المنشد للكمال والمخلص وصانع السلام) والعبء المعرفي.

ويمكن تفسير هذا الارتباط من ان نمط الشخصية المنشد للكمال دافعه الأسساس في جعل الأمور المحيطة به في العالم الخارجي تجري بصورة صحيحة، فتدفعه الى محاولة تفحص العالم، والتفكير به وفهمه، وكلما كان الطالب واعيا ويلتزم بتطبيسق القسوانين بصسورة منتظمة، سيجعل العبء على الذاكرته العاملة اقل.

اما بالنسبة لنمط الشخصية المخلص دافعه الأساس في الحصول على الأمان، والسذي يدفعه الى فحص اتجاهات الآخرين نحوه ، لتجنب الشعور بالقلق وعدم الامان.

اما بالنسبة لنمط الشخصية صانع السلام، فإن دافعه الأساس في تحقيق التآلف مع البيئة انحيطة به والانسجام معها، وتجنب الصراعات وإشكال التوتر، ومحاولته لإبقاء الأحوال ثابتة ومستقرة، مما يدفعه الى فهم العالم المحيط به، والسعي الدائم لفهمه، فالزيادة في التعامل مع الآخرين والتفاعل المستمر يؤدي الى زيادة تفاعل المعلومات المقدمة الى الطالب، مما يودي الى ارتفاع مستوى العب المعرفي.

اما عن العلاقة السلبية وغير الدالة بين العبء المعرفي ونمط الشخصية الرومانسي، لان دافعه الأساس لفهم نفسه والتعبير عنها، تجعله مُنشغلاً بنفسه ودائم التفكير بحسا، ويتميسز بالانهماك الذاتسي، مما يجعل تفاعله مع المجتمع قليل، بحيث لا يفهم العالم الخارجي المحيط به ويبقى تفكيره محدوداً ، لذا نجد العلاقة عكسية وغير دالة بين نمط الشخصية الرومانسسي والعبء المعرفي.

وبالنسبة للعلاقة السلبية وغير الدالة بين العبء المعرفي وغط الشخصية المعامر، فان رغبته الأساسية في إرضاء نفسه، وإشباع حاجاته بصورة تامة تجعله منشغلاً بنفسه، فتحد من نموه في الجانب المعرفي، وبالتالي تصبح العلاقة عكسية وغير الدالة بين نمط الشخصية المغامر والعبء المعرفي.

أما بالنسبة للمتغير الثاني (أنماط الشخصية وعلاقته بتمايز الذات) أظهرت النتائج بأن معامل الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس (أنماط الشخصية وتمايز المذات) بلغ (0,300) درجة، وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص بمعامل الارتباط، تبين انه أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وهذا يعني بأنه توجد علاقة بين أنمساط الشخصية بشكل كلى وتمايز الذات.

اما بالنسبة لكل نمط من أنماط الشخصية بشكل مستقل وعلاقته بتمايز الذات وكما هو: يتضح من جدول (32) بوجود علاقة إرتباطية موجبة والدالة إحصائيا بين تمايز الذات وكل من الأنماط (المنشد للكمال، والرومانسي، والمنجز، والمراقب، والمغامر، والمتزعم) في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين تمايز الذات ونمط الشخصية (المساعد والمخلص وصانع السلام).

بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا، نجد أقوى ارتباط بين تمايز السذات ونمسط الشخصية الرومانسي، اذ بلغت قيمة معامسل الارتباط (0,255) درجة، ويمكننا تفسير ذلك من خلال ان أصحاب نمط الشخصية الرومانسي يسعون الى فهم أنفسهم، والتعسبير عنها، وتحقيق الذات، وخلق هوية خاصة بهم بالمظهر المنسجم، والتنسيق، والابتكار، والتذوق الجمالي، لذا نجد الارتباط قوي بين تمايز الذات ونمط الشخصية الرومانسي.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين تمايز الذات ونمط الشخصية المغامر، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,196) درجة، ويمكن تفسير ذلك بان يكسون دوافعه ورغباته هي إرضاء نفسه، والشعور بالاكتفاء الذاتي، وإشباع حاجاته بصورة تامة، لذا فأن العلاقة قوية بين تمايز الذات ونمط الشخصية المغامر.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين تمايز الذات ونمط الشخصية المنجز، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,174) درجة، ويمكن تفسير هذا الارتباط بان يكون لدى صاحب نمط الشخصية المنجز دوافع لأن يكون محل إعجاب الآخرين، ودوافع إثبات ذاته، لذا نجد ان الارتباط قوي بين هذا النمط من الشخصية وتمايز الذات.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين غط الشخصية المراقب وتمايز السذات، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,154) درجة، ويمكن ان نعزي سسبب ارتبساط نمسط الشخصية المراقب بتمايز الذات، لان غط الشخصية المراقب يكون دافعه الأسساس هسو الرغبة في امتلاك المعرفة وفهم البيئة المحيطة به للوصسول الى المعرفة والحقيقة العلميسة والموضوعية، لذا فأن الارتباط بينهما يكون كبيراً مقارنة بارتباطه مع الأنماط الأخرى.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين غط الشخصية المنشد للكمال وتمسايز الذات، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,152) درجة، ويمكن تفسير هذا الارتباط بكون

الدافع الأساس لدى صاحب غط الشخصية المنشد للكمال هو ان يفعل وبصوره مستمرة ما هو صحيح، ويحاول ان يجعل كل الأمور المحيطة في العالم تجري بصوره صحيحة وبطريقه أفضل، وهو يسعى الى الاتساق مع مبادئه وأفكاره ، لإرضاء نفسه وتبرئتها من الآثام، وان يصبح غير مُدان او مُنتقد من قبل الآخرين.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المتزعم وتمايز اللذات فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,149) درجة، ويمكن تفسير هذا الارتباط بكون الدافع الأساس لدى صاحب نمط الشخصية المتزعم هو السعي لتأكيد قوته، وقلدر على أن يكون مسؤولاً ومواجهاً للمتحدين، ويقاوم الشعور بالضعف، والتحكم بالبيئة المحيطة، والسيطرة على المواقف التي يتعرضون لها، لذا نجد العلاقة الارتباطية قوية بين تمايز الذات وأصحاب نمط الشخصية المتزعم.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة وغير الدالة إحصائيا بين تمايز الذات وأنمساط الشخصية (المساعد، والمخلص، وصانع السلام).

ويمكن تفسير هذا الارتباط بكون الدافع الأساس لدى صاحب نمـط الشخصـية المساعد ان يكون الآخرين بحاجة إليه،

أما بالنسبة لارتباطه مع غط الشخصية المخلص، فإننا نجد ان دافعهم الأسساس هسو الشعور بالأمان، والحصول على الدعم من الآخرين، اما غط الشخصية صانع السلام فان أصحاب هذا النمط من الشخصية التي لديهم دافع أساس هو تحقيق التآلف مع البيئسة، والانسجام معها، وتجنب الصراعات وإشكال التوتر.

أما بالنسبة للعلاقة بين (العبء المعرفي وتمايز الذات) أظهرت النتائج بسأن معامل الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس (العبء المعرفي وتمايز السذات) بلسغ (0,161) درجة، وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص بمعامل الارتباط، تبين انه أعلى من القيمة التائية الجدولية البائغة (1,96) وهذا يعني أن العلاقة بين العبء المعرفي تمايز السذات هي علاقة دالة موجبة، وكما هو موضح في الجدول (32).

وقد يرجع السبب في ذلك بحسب رأي الباحثة إلى أنَّ تمايز الذات بصورة عامــة لا تعكس فقط الفروق الفردية في عمليات الانتباه والإدراك والتفكير وغيره من العمليــات

المعرفية، ولكنها في الواقع ذات بعد وجداني أيضاً حيث ألها تعكس الفروق في السلوك الاجتماعي والجوانب الشخصية الأخرى، فالأساليب المعرفية قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية، مما يعطيها القدرة على أن تلعب دوراً هاماً في تنظيم بيئة الفرد وسلوكه كموجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحيساة المختلفة، وتنظر الأساليب المعرفية إلى الشخصية بطريقة شمولية وكلية حيث ألها لا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الأخرى، لذلك نلاحظ العلاقة بسين أنماط الشخصية وكل من المتغيرات (العبء المعرفي وتمايز الذات) علاقة تمثل الجانب المعسر في المتمثل بالعب المعرفي والشخصي المتمثل بتمايز الذات.

#### -الاستنتاجات:

## في ضوء ماتوصلت اليه نتائج الدراسة الحالية يمكننا استنتاج ما يأتي :

1 − 10 للوضع الحالي الذي يشهده البلد دخل في سيادة نمط الشخصية المنجز، اذ ان النطور العلمي و دخول التكنولوجيا في الساحات التعليمية و توفير فرص الدراسات، دفعت الكثير من الطلبة، باعتبارهم الشريحة المثقفة في المجتمع، الى تبني هذا النمط من الشخصية، محاولين مواكبة العصر واصلاح مستوياتهم العلمية.

2- ان العبء المعرفي ظاهرة تسببها الطبيعة المعقدة للمادة الدراسية ومحدودية الذاكرة العاملة والموقف التعليمي، لذا يجب ان تبنى المناهج وطرق التدريس بشكل يراعي البناء المعرفي للفرد لتحقيق اكبر قدر من التعلم.

3- هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين العبء المعرفي وكل من الأنماط (المساعد، والمنجز، والمراقب، والمتزعم)، في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين العبء المعرفي ونحط الشخصية (المنشد للكمال، المخلص، وصانع السلام)، وكانت العلاقة سلبية وغير دالة بين العب المعرفي وكل من نحط الشخصية (الرومانسي، والمعامر).

4- هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تمايز الذات وكنل من الأنمساط (المنشد للكمال، والرومانسي، والمنجز، والمراقب، والمغامر، والمتنزعم) في حدين كانست العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين تمايز الذات ونمط الشخصية (المساعد، والمخلسص، وصانع السلام).

## المصادر والمراجع

#### المصادر العربية :-

#### - القران الكريم

- 1- أبو جودة ، صافية سليمان (2004) اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.
- 2- أبو حطب، فؤاد، وسيد احمد عثمان (1973) التقويم النفسي، ط1، القاهرة،
   مكتبة الانجلو المصرية.
- 3- أبو رياش ، حسين محمد (2007) التعلم المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 4- الإزيرجاوي ، فاضل محسن (1991) اسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- 5- الإمارة ، اسعد (2004) الدماغ وسيكولوجية الإدراك والتفكير، شبكة النبأ المعلوماتية.
- 6- ---- (2005) شبكة النبأ المعلوماتية ، شبكة الانترنيت العالمية ، موقع المؤلف.
- 7- الامام ، مصطفى محمود عبد اللطيف ، واخرون (1990) التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد.
- 8- الانصاري ، بدر محمد (2012) مقدمة لدراسة الشخصية ، ط2 ، ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع ، الكويت.
- 9- البادري ، سعود بن مبارك (2011) تطبيقات علم النفس مهنة وتربية، ط1 ، دار الكتاب الجامعي، الأمارات العربية المتحدة.
- 10- البياتي، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس (1977) الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة الثقافة العالمية، بغداد.
- 11- ألبنا ، عادل سعيد (2008) العبء المعرفي المصاحب لأسلوب حل المشكلة في ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المتعلم، مجلة كلية التربية، العدد(1)، جامعة الإسكندرية، دمنهور، مصر.

- 12- جعفر، نوري (1978) طبيعة الإنسان في ضوء فسلجة بافلوف، ط 2 ،دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 13− جمال ، منبر حسين ومنصور، كامل الشربيني (2005) الفروق التجهيزية في الانتباه الانتقائي والموزع ومكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والعاديين مدخل تشخيصي، مجلة المنهج العلمي والسلوك، العدد الثالث، طنطا، مصر.
- 14- الجميلي ، صابر طه ياسين (2011) أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الموصل.
- 15- حسن، فينك امجد (2009) أنماط الشخصية السائدة لدى فنات من المجتمع الكردي وفقا للأنماط التسعة للشخصية (نظام الانيكرام)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صلاح الدين.
- 16- حسن ، مهدي جاسم (2010) العبء المعرفي وعلاقته بالانتباه الاختياري المبكر والمتأخر لدى طلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- 17- الحمداني، خالد خير الدين (2004) قبول الطلبة في التخصصات الأكاديمية كبيئات مهنية وأنماطهم الشخصية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- 18- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن(1986) المدخل الى علم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان .
- 20- دافيدوف ، ليندا (1983) المدخل الى علم النفس، ط3، ترجمة السيد الطواب واخرون، منشورات مكتبة التحرير، القاهرة.
- 21- دسوقي ، كمال (1969) دينامية الجماعة في الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، ج1 ، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 22 ----(1988) ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول، دار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

- 23 رشيد ، فارس هارون (2005) الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل الغموض، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- 24- الركابي ، أنعام مجيد عبيد (2010) الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- 25- ريتشارد ، لازاروس (1981) الشخصية، ترجمة سيد محمد غنيم، ومحمد عثمان نجاتي، ط1، دار الشروق، بيروت0
- 26- ريوان ، سعاد عباس (2008) التفضل الجمالي وعلاقته بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظام الانيكرام لدى طلبة معهد الفنون الجميلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية 0
- 27- الزق، احمد يحيى (2009) علم النفس، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الاردن0 -28- الزعبى، صالح عبد الله، والخياط، ماجد محمد (2011) علم النفس الرياضي،
- ط1 ، دار الراية للنشر والتوزيع، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن0
- 29- الزعبي ، محمد يوسف (2012) العبء المعرفي بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- 30- الزغول ، عماد عبد الرحيم (2003) نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الاردن.
- 31- الزغول ، رافع النصير، والزغول ، عماد عبد الرحيم (2003) علم النفس المعرفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.
- 32- الزغول ، عماد عبد الرحيم، والهنداوي، على فالح (2004) مدخل الى علم النفس، ط2 ، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية.
- 33- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ، وآخرون (1981) الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
- 34- سعيد ، نزار محمد (1989) أضواء على الشخصية الإنسانية تعريفها- نظرياتها قياسها، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد .
- 35- سلمان ، خديجة (2009) أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد، رسالة دكتوراه ، الجامعة المستنصرية، بغداد.

- 36- سليم ، مريم (2003) علم النفس التعلم ، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 37 ---- (2009) علم النفس المعرفي ، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 38- السيد ، جمانة، ورفاه السيد واخرون(2006) درجات الطاقة في معرفة الذات، دار الخيال، للطباعة والنشر، بيروت.
- 39- الشامي ، جمال الدين محمد (2009) الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الإنسانية، كلية المعلمين، جدة. <a href="www.gesten.org">www.gesten.org</a>
- 40- شريف ، نادية محمود (1982) الاساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، المجلد الثالث، العدد الثاني، الكويت.
- 41- شلتز، داون (1983)نظريات الشخصية، ترجمة حمد الكربولي وعبد الرحمن القيسى، جامعة بغداد.
- 42- الشيخ ، يوسف محمد وجابر عبد الحميد جابر(1964) سيكولوجية الفروق الفردية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 43- الصبوة ، محمد نجيب، وكامل. مصطفى محمد، والحسانين، محمد (2000) علم النفس المعرفي، ط2، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، (ترجمة عن روبرت سولسو).
- 44- الصفار ، رفاه محمد (2008) التفكير الحاذق وعلاقته بالتفضيل المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه، غير منشوره، كلية التربية، جامعة بغداد.
- 45- الصوفي ، عبد المجيد رشيد (1985) اختبار مربع كأي- استخدامه في التحليل الإحصائي، دار النضال للنشر، بيروت.
- 46- الطائي ، ايمان عبد الكريم (2001) سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لطلبة كلية القانون في جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- 47− طه ، فرج عبد القادر (1987) المدخل في علم النفس والشخصية والأمراض النفسية ، دار الفنية للنشر والتوزيع ، القاهرة.

- 48 عبد الحميد ، نشواتي (1988) بنية الشخصية وانماطها في نظرية ايزنك واثارها في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية الاولى في جامعة اليرموك بالأردن، المجلة التربية ، جامعة الكويت.
- 49 عبد الغفار ، عبد السلام (1996) الشخصية والصحة النفسية، مكتبة العرفان،بيروت.
- 50- عبد الله ، محمد قاسم (2009) الشخصية (استراتيجياتها ونظرياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية الشخصية والعلاج النفسي)، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، ط2 ، دمشق.
- 51 عبد الصاحب ، منتهى مطشر (2008) أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالقيم والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد.
- 52 عبد نور ، كاظم (2010) الروضة والمدرسة والجامعة وجدلية إعاقة تنمية المواهب والتفكير والإبداع، دار ديبونو، عمان، الأردن.
- 53- العبودي ، طارق محمد (2006 ) الأسلوب المعرفي الشمولي التحليلي وعلاقته بتوليد الحلول لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- 54- العبودي ، علاء عبد الحسن حبيب (2008) تمايز الذات وعلاقته بالتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- 55- العبيدي ، محمد جاسم (2011) علم نفس الشخصية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الاردن.
- 56- العجيلي، صباح حسين واخرون (2001) مبادى القياس والتقويم التربوي، مكتبة احمد الدباغ، بغداد.
- 57- العتوم ، عدنان يوسف ( 2012) علم النفس المعرفي ، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- 58- العزي ، عهود حميد حسين(2010) أعداد اختبار فيليب كارتر وكين راسل للقدرة العقلية وفقا لنظرية السمات الكامنة باستخدام أغوذج راش، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ابن رشد.
- 59- عسكر، على (2000) ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، ط2، دار الكتاب الحديث، دولة الكويت.
- 60- العظماوي ، إبراهيم كاظم (1988) معالم سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب، دار الشؤون الثقافية العامة للنشر، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.
- 61 على ، حمد الله مجيد حسين (1996) علاقة السلوك العدواني بأنماط الشخصية لدى طلبة المدارس المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد.
- 62 عمر، ماهر محمود (1988) سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، ط1 ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- 63- عودة ، احمد سليمان وخليل يوسف الخليلي (1988) الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الاردن.
- 64- عودة ، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي (1992) أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2 ، مكتبة الكنابي، الاردن.
- 65- العنابي، حنان عبدالحميد(2000) الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان، الأردن.
- 66- عيسوي ، عبد الرحمن محمد (1985) القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 67 غفور ، بشرى نور الدين (2011) اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بأنماط الشخصية على وفق نظرية هولاند لدى طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة تكريت.
- 68 فائق ، احمد ومحمود، عبد القادر (1979) مدخل الى علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
  - 69 فرج ، صفوت (1980) القياس النفسي، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

- 70- الفرماوي ، حمدي على (1994) الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 71- فيركسون ، جورج (1991) التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكيلي، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- 72- فيصل ، عباس (1982) الشخصية في ضوء التحليل النفسي ، دار المسيرة للنشر، بيروت.
- 73 قاسم ، انتصار كمال (2006) غط الشخصية وعلاقته بتحقيق الهوية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
  - 74 القذافي، رمضان محمد (2011) الشخصية، نظرياتها، اختباراتها، ط4، طرابلس.
- 75- كاظم ، على مهدي (2002) القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة العلوم التربية-جامعة البحرين.
- 76- كارتر، فيليب (2007) الكتاب الكامل الاختبارات الذكاء، ترجمة ونشر مكتبة جرير، السعودية.
- 77 كارتر، فليب وراسل، كين (2009) كم قدرتك العقلية ، ترجمة ونشر مكتبة جرير، السعودية.
- 78- الكعبي ، سهام مطشر معيجل (2007) اثر تمايز الذات والمجهولية في المجموعة في اللاتفرد، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- 79 محمد ، يوسف شهاب (1992) أنماط الشخصية وعلاقتها بالتفضيلات المهنية لدى طلبة العاشر في الأردن، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة ، العدد (33) المجلد (2).
- 80- محمد ، شذى عبد الباقي، وعيسى، مصطفى محمد (2011) اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الاردن.
- 81- محمود، عصام نجيب (2001) ديناميات السلوك واستراتيجيات ضبطه وتعديله، عمان، دار البركة، الاردن.

- 82- مصطفى، يوسف حمه صالح(2009) سيكولوجية التمايز لدى المراهقين،ط1،دار دجلة،عمان.
- 83- مطر، نجاة محمد (2010) العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق الأسلوب الإدراكي- تفضيل النمذجة الحسية (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، كلية التربية صفي الدين الحلي، جامعة بابل.
- 84- ملحم ، سامي (2002) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط2 ، الاردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.
  - 85- الملاح ، نادر محمد (2003) طرز الشخصية ، مكتبة البحرين ، ط1 ، المنامة.
- 86- الموسوي، عبدالله حسن و آخرون (2002) ببلوغرافيا العلوم التربوية والنفسية، ط 1، بيت الحكمة، بغداد.
- 87- النابلسي ، محمد أحمد (1989) أصول ومبادئ الفحص النفسي ، ط1، جروس بيرس، لبنان.
- 88- الناصر ، حصة عبد الرحمن (1996) سلوك النمط (أ) وعلاقته بالعصاب والانبساطية، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد (4)، المجلد (24)، جامعة الكويت.
  - 89- نشوالى ، عبد الجيد (1997) علم النفس التربوي ، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- 90- الهاشمي ، ميعاد غافل حمادي (2010) التمايز النفسي وعلاقته بالذكاء الذاتي لدى طلبة الجامعة , رسالة ماجستير ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- 91- يونس، انتصار (1966) السلوك الإنساني، المكتب المصري الحديث، مطبعة جامعة الإسكندرية، مصر.
- 92 الياسري ، مصطفى نعيم عبد الله (2004) أغاط الشخصية لدى طلبة الجامعة على وفق النماذج التسعة للشخصية نظام الانيكرام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

#### المصادر الاجنبية:-

- 93- Amodio .H (1996) Bowen theory FAQ ,version 20 ,Syracuse family center Cohn Bergman.
- 94- Amadieu, Frack, Manne, Claudette, & Laimay, Carole (2009) Attention Guiding Effect During A Learning Task from Animation, CLLE-LTC, University of Toulouse le Mirail, France.
  - 95- Anastasi, A. (1988) Psycholoical Testing, Macmillan, New York.

- 96- Baddeley, A.(1989) The Psychology of Remembering and forgetting. 97- Baron, Rence and Wagele Elizabeth, (1994), Enneagram made Easy, The perfectionist (the one), Discover the 9 types of people, On <a href="https://www.9type.com">www.9type.com</a>.
- 99 ,(1994), Enneagram made Easy, The Achiever (the three), Discover the 9 types of people, On www.9type.com.
- 100 -\_\_\_\_\_,(1994),Enneagram made Easy,The Romantic(the four),Discover the 9types of people,Harper Sanfransisico,On <a href="https://www.9type.com">www.9type.com</a>.
- 101-\_\_\_\_,(1994),Enneagram made Easy,The Observer(the five),Discover the 9types of people, Harper Sanfransisico,On <a href="www.9type.com">www.9type.com</a>.
- 102 \_\_\_\_\_(1994), Enneagram made Easy, The Questioner (the six), Discover the 9 types of people, Harper Sanfransisico, On www.9type.com.
- 103 ,(1994), Enneagram made Easy, The Adventurer (the seven), Discover the 9 types of people, www.9type.com.
- 104 , (1994), Enneagram made Easy, The Asserter (the eight), Discover the 9 types of people, On www.9type.com.
- 105-\_\_\_\_\_\_,(1994),Enneagram made Easy, The Peacemaker(the nine),Discover the 9 types of people, On <a href="https://www.9type.com">www.9type.com</a>.
- 106- Barry, Kimberly E.& Barry, Joseph S.(2002) Personality type and perceived hearing aid benefit revisited. Hearing Journal, Vol.24-2002.McCarthy press, New York, USA.
- 107- Blass ,Thomas(1977) personality variables in Social Behavior , John Wiley and sons , New York.
- 108- Beesing Maria etal, (1984), The Enneagram: a journey in self-discovery, Danville, N. J., Dimension Books, New York.
- 109- Bhatt, pooja (2001) Differentiation of self and marital adjustment withen the Asian Indian American population master thesis, the Graduate College, university of Wisconsin stout.
- 110- Bowen ,murray (1978) Family Therapy in clinical practice. New York: Jason Aronson.
- 111- Bonis, M.& Boeck, P. & Pulik, H.& Feline, A. (1995) identity disturbances and self-other differentiation in schizophrenics, borderlines, and normal controls compression psychiatry. Sep-oct; 36(5):p.362
- 112-Bowen,murray (2000)Bowen Theory.Bowen center for the study of the family,Georgetown family center.from internet.http://www.theBowen center.com
- 113- Boeree, C. George, (2002), Sigmund Freud: Personality theory, on www.SigmundFreud.HTM
- 114- Bogart, B. (2003) .Information about personality types. file://A:\personality20%type20%Introduction.HTM

- 115- Callahn, S. and William, R., (1992), The Enneagram for youth: Counselor's manual, Loyala University press, New York.
- 116- Cavin, Shelly (2003). Personality testes prove compatibility: common traits important for couples. File://A\colleg~IHTM<www.personality type.com Stone Ridge,New York
- 117-Collines, K. T. etal, (1973) Key words in education, Longman group Ltd., London.
- 118- Coffield, Linda (2000) the impact of a therapeutic group procedure on self—differentiation. A research paper submitted in partial fulfillment of the requirement for the master of Science degree in marriage and family therapy, university of Wisconsin, stout.
- 119- Cooper, Graham (1988) Research Into Cognitive Load Theory And Instructional Design at UNSW, University of New South, Australia, UNSW.
- 120- (1990) Cognitive Load Theory as an Aid Instructional Design, Australian Journal of Educational Technology, 6 (2), Australian.
- 121- Chou, Thomase (2000). A directional theory of the Enneagram. Enneagram monthly (57), January. New York .USA
- 122- Chong, Toh Seong (2005) A Recent Advances in Cognitive Load Theory Research: Implications for Instructional Designers, Malaysian Journal of Instruction, Vol.2 NO, 3, 3, Malaysian.
  - 123-Dave, S., (2006) The Reformer Description (the one), On www.9type.com.
  - 124- (2006) The Helper Description, (the two), On www.9 type.com.
  - 125-\_\_\_,(2006) The Motivator Description,(the three), On www.9type.com
  - 126-\_\_\_,(2006) The Romantic Description, (the four), On www.9type.com
  - 127-\_\_\_\_\_,(2006)The Thinker Description,(the five),Onwww.9type.com.
  - 128\_\_\_\_\_\_,(2006)The Skeptic Description,(the six),On www.9type.com.
  - 129-\_\_\_\_,(2006) The Enthusiast Description,(the seven),On www.9type.com
  - 130-\_\_\_\_\_,(2006)The Leader Description,(the eight),Onwww.9type.com.
  - 131-\_\_\_,(2006) The Peacemaker Description,(the nine), On www.9typc.com.
- 132- Daughenbaugh, R. and Ensmynger, D.,(2002) Dose personality type effect online versus in class course satisfaction, seventh annal, Mid south instructional technology conference, city press, New York.
- 133- Deleew, Krista (2009) Dose All Cognitive Load Occur in Working Memory, University of California, USA.
- 134- Eble, R.L., (1972), Essentials of Educational measurement, N, J. Prentice Hall company, New york.
- 135- Elliott. N, Stephen, Kurz, Alexander, Beddowm, Peter & Frey, Jennifer (2009) Cognitive Load Theory Instruction- Based Research With Applications for Designing Test, Peabody College of Van Derbilt University.

- 136- Fredman, Jerome, p., (1996)The Enneagram and other personality types, Mc carth center press, New York.
- 137- Geisell, E & el.al (1981) Measurement theory for Behavior ciences, san Francisco: W.H freeman and company.
- 138- Glass, Gaha, V.and Julions (1970): Statistical methods in Education and Psychology, Hall, Inc, U.S.A.
- 139 Goodenough, D.R.(1976) The Role of Individual Differences in field Dependenmee asafactor in learning and Memory Rsychological Bulletin, p.675-694.
- 140- Guushue, George V & Constantione, Madonna. G(2003) examining Individualism, collectivism, an self-mantal hearth counseling, Jon (25) (1); Research library.
- 141- Holland, J. H., (1973), Distribution of personalities with occupational and fields of study, the vocational Guidance Quarterly, Vol.(15),pp. 226-231.
- 142- Hammerlie, F. M. and Robinson, D.J.,(1991)Type Apersonality traits and adjustment to college, journal of college students development, vol. (2), United Kingdom.
- 143- Hurly, J. B., (2003), Personality type today, Harper and Row, Colophon books, New York.
- 144- Hurley, R. Mathew (2003), Is there a correlation between personality type and choice of college major? Under graduate, journal of psychology, Vol, (15), University of Carling, Department of Psychology, USA.
- 145- Kalyuga, Slova, Sweller, John (2005) Rapid Dynamic Assessment of Expertise to Improve the Efficiency of Adaptive E-Learning, University of New South Wales Sydney, Australia.
- 146- Keycs, Maragret Frings, (1992) Emotions and The Enneagram working through ypur Shadow life, script, molysdatur publications, moiré Beach, Calefornia.
- 147- Kester, Liesbeth, Kirschner, Paul & Van Merrienboer (2005) The Management of Cognitive Load During Complex Cognitive Skill Acquisition By Mean of Computers Simulated Problem Solving, British Journal of Educational Psychology, 75, UK.
- 148- Klein, S. (1991) Learning:Principles and Applications(2<sup>nd</sup> ed) singapore: McGRAW-Hill,Inc.
- 149- Kinshuk & Graf, Sabine 2(008) Considering Cognitive Traits and Learning Style to Open Web Based Learning to A Larger Student community, ICTA '07, Hammamet, Tunisia.
- 150- Kirchner. A, paul, Sweller, John, & Clark, Richard (2006) Why Minimal Guidance During Instruction Dose Not work: An Analysis of the

- Failur of Constractivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, And Inquiry—Based Teaching, Educational Psychologist. 41(2), 75-86, Lawrence Erlbaum Associates.
- 151- Lee ,S ,Virginia (2000) The used of uncertaintly incollege classroom from, http: <a href="www.ucet.ufl/">www.ucet.ufl/</a> programservice/ topic 8-1. Htm.
- 152- Lynett Shepard (2006),The Essential Enneagram.on WWW.9type.com.
- 153- Maguire, M. (1995) Measuring Cognitive Load Using computational models . Available online: www.aare.edu.au.
- 154- Mayer, R, E (1997) Multimedia learening: Are we asking the right questions Educathonal Psychologist, 32,1-19
- 155- Mousavi, Seyed, Low, Renae & Sweller, Johne (1995) Reducing Cognitive Load by Mixing Auditory And Visual Presentation Modes, Journal of Eductional Psychology. Vol 87, no. 2, 319-334, American psychological Association, USA.
- 156- NASA Task Load Index (TIX) (1986) Paper and Pencil, Version, Moffett Filed, CA: NASA Ames Research Center, USA.
- 157- Nunnally, J. C., (1978) Psychometric theory, 2<sup>nd</sup> edition, McGraw Hill Company, New York.
- 158- Reid, Joy (1987) The learning style Preferences of ESL Students, Colorado University, Tesol Quarterly, USA.
- 159- Robins, R. W. etal, (1996), Resilient, over- controlled and un controlled, MC-Graw Hill Company, New York.
- 160- Rick Hogue, (2006), Enneagram Introduction, theory and research on www,prosperity. Com.
- 161- Rose. Pacwa, (1999) The Enneagram theory of personality. Issues of Gardian Angles press, (GAP), USA.
- 162- Riso, Don Richard, (1995), Discovering your personality type, The new Enneagram Questionnaire, Houghton Mifflim Co. New york.
- 163- ,(1996), Personality type, 2<sup>nd</sup> edition, Houghton Mifflim Company. New york.
- 164 \_\_\_\_\_, (1998), The Reformer Enneagram type (1), The Enneagram Institute press, New york.
- 165-\_\_\_\_\_, (1998) The Helper Enneagram type (2), The Enneagram Institute press, New york.
- 166 \_\_\_\_\_, (2003), Q and A on object relation: with regard to the Enneagram type, on www. 9type. Com.
- 167- Riso, Don Richard and Russ Hudson, (2002), The RHETL (version 2) Independently scientifically validated, The Enneagram Institute, New york.

- 169-\_\_\_\_\_, (2003) The nine types and their essential qualities, The Enneagram Institute press, New York.
- 170- Omundson, J. S. and Schroeder, R. G., (1996), Personality type, job Satisfaction tour nova intention among certified public accountants, Hispanic journal of behavior science, Vol. (18).
- 171- Otaola, J.(2003) Ten Standards Based on Cognitive Theory for Designing instructional Medial Projects. Available online:www.yahoo.com.
- 172- Oostrorm, Ivan, (2007) family system characteristics and psychological adjustment to cancer susceptibility genetic testing a prospective study clinical Genetics. 71:35-42.
- 173- Palmer, Patrick, (1987), Association among sex Roles, Gender, Family life cycle and Values in Adulthood, D. A. Vol. (479), No. (11), may.
- 174- Paas, Fred, Renkl, Alexander & Sweller, Johne (2003) Cognitive Load Theory And Instructional Design: Recent Developments, Educational Psychologist, 38(1), 1-4, Lawrence Erlbaum Associates, Ice.347.
- 175- Samuel, B. K., (1993), A follow up study Investigating the relationships between Holland's personality types and selected career choice variable, Dissertation Abstracts International, Vol. (54), No. (5), p. 1619.
- 176- Soreson, G., (1964), Abnormal Psychology: The problem of Maladaptive Behavior, University of Washington, Washington.
- 177- Sorden ,S.(2005). A Cognitive Approach to Instructional Design for Multimedia Learning Informing Science Journal. 8 (3).
- 178- Sweller, John (1989) cognitive technology ,some procedures for facilitating learning and problem solving inmathematics and science, journal of educational psychology, 81.9.p.457-466.
- 179- Sweller, John, van Merrienboer "J.J.G., paas "F,G,W,C (1998) Cognitive architecture and instructional.
- 180- Sweller, John (2002) Visalisation And Instructional Design, University of New south Wales, Sydney, Australia.
- 181- (2008) Cognitive Load Theory, University of New South Wales. WWW. Sci Topics.htm.
- 182- Sweller, John & Sweller, Susan (2006) Natural Information Processing System, Evolutionary Psychology, www.human-nature.com/ep.4:434-458, Original Article, USA.
- 183- Skowron ,E.A& Friedlander ,M(1998) the differentiation of self inventory :Development and Initial validity ,Journal of counseling psychology , vol (47), No (2) , p.229-237
  - 184- Skowron, E.A & Wester, S.R & Azen, R (2004) Differentiation self

- Mediates college stress and adjustment Journal of Counseling & envelopment, vol (82), p.69-78.
- 185- Skowron, Elizabeth.A (2004) Differentiation of self, personal Adjustment, problem solving and Ethnic group Belonging Among persons of color, journal of counseling & Development, vol (82), p.447-455.
- 186- Tabbers, Huib, Matens, Rob & Van Merrienboer (2002) Multimdia Instructions and Cognitive Load Theory: Spilt Attention and Modality Effects, Paper Presented at AECT, long Beach, California, USA.
- 187-Terrence, P.O. and Terabit, M., (2001). A comparison of personality type considering tobacco use, American journal of Health Studies press, Vol. (2).
- 188- Thomas Chou, (2000), A directional theory of the Enneagram monthly (57), January, New York.
- 189- Thomase, E.A. (2002). Personality type and presntaionof information. AFT journal, vol2, sec. 3, /2002, © Hotemo press. USA
- 190- Vita, Enza (2002). The Enneagram personality types ,New Age Online.www.newage.com.edu
- 191- Wagner, Jerome (2003). The Enneagram spectrum of personality styles: an introductory guide. © Portland Metamorphous press. USA
  - 192- Witkin, H.A, et al (1962) Psychological Differentiation, Wiley, N.Y.
  - 193- \_\_\_\_\_(1974) Psychological Differentiation, Newyork, Halstead.
- 194- Witkin, Herman .A and Goodenough, D.R (1981) cognitive styles: Essence and origins dependence and field independence international universities press, inc ,New York.
- 195- Wikipedia, The Free Encyclopedia (2006) Congitive Load Available online: www.google,com.
- 196- Weiner, M. and Mohl, p. (1995), Theories of personality and psychopathology: other psychoanalytic school in khaphlan Hand Sadok, B. (edt). Compressive textbook of psychiatry, Vol. (6). Baltimor.
- 197- Weigand, Florian & Hanze, Martin (2009) Inducing Germane Load While Reducing Extraneous Load By Incrementally Fading in A Work Example, Department of psychology, University of
- 198- Xie, B. & Salvendy, G (2000) Review and Reappraisal of Modeling and Predicting Mental Workload in Single and Multi-Task Environments Work and strwss 14 (1).
- 199- Yung, C.C., (1954) Von den Wurzeln des Bewusstseins- Zurich : rancher, MC- Graw Hill company.
- 200- Yu,T. (2002) Cognitive Load and Pl Theory, Available Online: www.yahoo.com.

ملحق (1) مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بصورتة النهائية

	1 -				
لا تنطبق	تنطبق	تنطبق	الفقرات	تسلسل	نسلسل
علي	عليَ	علي		الفقرة	الكلي
ابدا	احيانا	كثيرا		في النمط	للفقرات
			l		
			انظر الى الامور على اعتبار الها اما ان تكون صحيحة اوخاطئة	1	1
			احب تنظيم الاشياء وترتيبها	2	2
			احب الكمال في كل شيء	3	3
			التزم بتقاليد الاسرة والمجتمع في التعامل مع الـاس	4	4
			ارغب ان اکون مثالیا و ذو مبادی بدرجة عالیة	5	5
			التزم بالقيم الجوهرية في اتخاذ القرار	6	6
			اجد ضميري يتحكم بافعالي	7	7
			اغضب عندما لا يستمع الآخرون لما اقوله	8	8
			ارى ان الاخرين مهما فعلوا فلن يصلوا اني مستوى اخلاقي عال	9	9
	•		ارى ان القرارات التي اتخذها هي الافضل	10	10
			لدى القدرة على التحكم بذاتي بحسب ما يتطلبه الموقف	11	11
, and the second			أميل الى أن أكون قاسيًا على نفسي	12	12
			2		
			أميل إلى مساعدة الآخرين واستمتع بصحبتهم	1	13
			لدي دافع قوي بتقديم كل ما املك للاخرين	2	14
1			اتعاطف مع الافراد الذين يغلب عليهم الحزن	3	15
			اشعر باين طيب القلب وعاطفي	4	16
	·		اراعي مشاعر الاخرين واحاول فهمها	5	17
			اصغي للقضايا الشعورية( العاطفية) واستمع لها بشكل جيد	6	18
			احاول ان اكون حساسا" ولبقا" مع الاخرين على قدر الامكان	7	19
			اشعر انني مستنزف عاطفيا لكثرة اهتمامي بالاخرين	8	20
			انا متفتح واستمتع بكسب أصدقاء جدد في حياتي	9	21
	•		انشغل بالاخرين للمرجة أنني أهمل اعمالي الخاصة	10	22
			حينما يكلفني الاخرون بعمل ما، فانني ابذل كل مـــا بوســـعي	11	23
			لانجازه		

لا تنطبق	تنطبق	تنطبق	الفقرات	تسلسل	تسلسل
على	على	على		الفقرة	الكلي
ابدا	احيانا	كثيرا		لي النمط	للفقرات
			اجد صعوبة في قول كلمة (لا) للاخرين	12	24
			3		·
			اتميز بشخصية ايجابية ومتفائلة النظرة	1	25
			اشعر بان لدي طموح لا حدود له	2	26
			أرى ان سر نجاحي يكمن في منافسة الآخرين	3	27
			المحن الشديدة تجعلني اشعر بالصلابة والعزم ومنافسةالاخرين	4	28
			انا واثق من نفسي	5	29
			احب ان انجز الاعمال التي لها امكانية اساسية في الحصول علمي	6	30
			المكافنة والتميز الشخصي		
		:	أقوم بأعمال تميزين عن الآخرين	7	31
			أحب ان اخطط لأعمالي مقدما	8	32
			انجز أعمالي بنشاط وتركيز عال	9	33
			اعتقد انه مهما فعل الاخرون فلن يصلوا الى مستواي العلمي	10	34
			اشعر بعدم وجود شخص مثلي	11	35
			لدي القدرة على أن أنحي عواطفي جانبا كي أدع العمل يسير	12	36
<u> </u>	·		4		
			حين اتوقع حدوث اشياء فالها تحدث بالفعل	1	37
			افضل الوحدة على مخالطة الآخرين	2	38
			احب حل أي مشكلة اواجها بمفردي	3	39
			عندما تكون لدي مشكلة مع الآخرين فإنني افضل الانسحاب	4	40
			استمتع بالاستغراق في الخيال او احلام اليقظة	5	41
			أحب القصص ومشاهدة الأفلام الخيالية	6	42
			أتميز بكويي رومانسي وخيالي	7	43
			افتخر بنفسي على أصالة افكاري وقدري على الإبداع	8	44
			لدي القدرة على التحول من الخيال الى الواقع	9	45
			اشعر انني بحاجة للحب والعطف والاهتمام	10	46
			ليس للحياة قيمة بدون المشاعر والعواطف الرقيقة	11	47
			عندما اقرا رواية ممتعة اعيش حياة ابطالها واحس بمشاعرهم	12	48

لا تنطبق	تنطبق	تنطبق	الفقرات	سلسل	تسلسل
على	على	على		الفقرة	الكلي
ابدا	احيانا	كثيرا		في النمط	للفقرات
			5		
			لدي عقل متفتح وطاقة غير محدودة	1	49
			اوقات فراغي ملينه بالانشطة الممتعة والمثيرة للاهتمام	2	50
			اتفحص الامور المحيطة بي بدقة وعمق	3	51
			ارغب بمعرفة المزيد عما يجري حولي من احداث	4	52
	:		لدي شكوك قوية وتساؤلات عن الكيفية الستي يجــب ان	5	53
			تكون عليها الامور		
			انا فضولي اتجاه الامور والاحداث	6	54
	·		اميل الى تقليل اهمية دور الاخرين في العمل	7	55
			ابحث عن تفسير الامور التي لا افهمها	8	56
			أحب الابتعاد عن الآخرين	9	57
			أصبحت منعزلا عن الآخرين بسبب انشغالي بإعمالي الخاصة	10	58
			لا تعجبني الافكار المكررة والمطروقة والروتين	11	59
			لا أعير انتباها لمشاعري	12	60
			6		
			العمل والمسؤولية لهما قيمة عالية لدي	1	61
			احاول التدخل في شؤون اسرتي والتحكم بما	2	62
			اميل الى ان اكون قلقا ومهتما حتى بادق التفاصيل	3	63
			اثق بقراراتي واختياراتي المختلفة	4	64
			استطيع العمل لمدة طويلة وبجهد كبير	5	65
			اعتمد على أصدقائي وهم يعرفون أنه يمكن الاعتماد علي	6	66
			اشعر بان لدي افكار متناقضة	7	67
			اشعر انه ليس لدي الكثير مما يدعويي الى الفخر بنفسي	8	68
			ارى ان امكانياتي اقل من الاخرين	9	69
			ادقق في الأمور واشكك بما	10	70
			تزعجني عصبيتي وعدم شعوري بالأمان وكثرة شكوكي	11	71
			اتردد في اتخاذ القرارات ازاء أي قضية تواجهني	12	72
Ll					

لا تنطيق	تنطبق	تنطبق	الفقرات	نسلسل	نسلسل
على	علی	على		الفقرة	الكلي
ابدا	احيانا	كثيرا		لِ النبط	للفقرات
		·····	7		
			اميل الى المرح والبشاشة	1	73
			اشعر بالسرور عندما اقضي اوقايي باللهو والمتعة	2	74
			احب الحياة وانظر لها بشكل ايجابي.	3	75
			اتعامل مع الاخرين بتلقائية وعفوية كبيرة	4	76
			افسر الامور بما يتلانم مع حاجاتي	5	77
			اشعر بالثقة عندما اشارك الاخرين في نشاطاتهم الاجتماعية	6	78
			حينما يطلب مني حل مشكلة معينة فانني انظر اليها	7	79
ĺ			بسطحية وبدون تفكير عميق		
			افتخر بذوقي وانفتاحي على الخبرات الجديدة	8	80
			اقوم بالاعمال التي تتسم بالتنوع والتغير	9	81
			نتيجة لضغوط الآخرين أصبحت اكثر عدوانية نحوهم	10	82
!			لا تمنعني أي صعوبة من الوصول إلى الهدف طالما أتمتع بقوة	11	83
			اجيب عن أي شي بسرعة دون تردد	12	84
		·	8		
			اذا اتبحت لي فرصة فانني ساكون قاندا ممتازا	1	85
			احب الصراحة في تعاملي مع الاخرين	2	86
			احاول أن احفز الناس يوضع الخطط الكسبيرة وإعطسائهم	3	87
			الفرص الكثيرة		
			اعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات	4	88
			أحب ان أكون مستقلا عن الآخرين في اتخاذ القرار حول ما	5	89
	}		أريد ان اعمل		
			لا اهتم بمشاعرالاخرين	6	90
			اتصرف بخشونة في التعامل مع الاخرين	7	91
			اشعر بالكراهية نحو بعض الناس	8	92
			ارد بعنف على الشخص الذي يستفزين	9	93
			أميل نحو تحدي الآخرين واستفزازهم	10	94
			ادافع بقوة عن ارائي	11	95

لا تنطبق	تنطبق	تنطبق	الفقرات	تسلسل	[ نسلسل
على	على	علي		الفقرة	الكلي
ابدا	احيانا	كثيرا		في النمط	للفقرات
			لدي القدرة في التاثير على الاخرين	12	96
			9		
			أفضل الهدوء والاسترخاء في حياتي	1	97
			أواجه المواقف الحرجة بهدوء ومن دون ارتباك	2	98
			أحب ان يكون أصدقاني من مختلف المستويات الاجتماعية	3	99
			والعلمية		
			اشعر انني قادر على تغيير مواقف الاخرين بالاقناع المباشرلهم	4	100
			ابتعد عن العواطف عندما يتعلق الامر بتحقيق الاهـــداف	5	101
			الشخصية		
			لا يضايقني رؤية الأشياء مبعثرة حولي	6	102
			افقد باستمرار الحاجات والاشياء التي امتلكها	7	103
			أحاول ان أكون منسجما مع الآخرين	8	104
			ارغب في أقامة علاقات يسودها الانسجام والألفة والتقبل	9	105
			مع الآخرين		
	-		عندما يحاول احدهم السيطرة علي وفرض رأيه انغلق على	10	106
			نفسي		
			اغير قراراتي بسهولة في ضوء افكار الاخرين	11	107
			الجا الى الاستسلام عندما اتجادل مع أي شخص	12	108

## ملحق (2) مقياس العبء المعرفي بصورته النهائية

عزيزي الطالبة .....عزيزي الطالب

المشرف

أ.د.واثق عمر موسى

تحية طيبة:
إن هذا المقياس معد لأغراض البحث العلمي وليس امتحانا لك ، وهو يحتوي على
عدد معين من البطاقات ، وتحتوي هذه البطاقات على مجموعة من الأسئلة المختلفة، وان
كل سؤال من هذه الأسئلة قد وزع على بطاقتين بحيث تشتمل البطاقة الأولى على ألجزء
الأول من السؤال وتشتمل البطاقة الثانية أو قد لا تشتمل على الجزء الثاني من السؤال
وهي مخصصة للإجابة،المطلوب منك أن تجد الحل خلال المدة المحدد لك وبسرعة ودقة ولا
تجعل احد من الأسئلة أن يستغرق منك وقتا أطول من اللازم فعامل الزمن مهم جدا وان
تكتب الإجابة في البطاقة المخصصة للإجابة، ويرجى عدم قلب الصفحة حتى يؤدن لك
أملاً البيانات الآتية:
الجنس: ذكر أنثى
الصف: الأول الثاني

طالبة الدكتوراه

جنار عبد القادر احمد

قط.	1- خال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فق
كمال المربع أدناه بالأعــداد (1، 2، 3)	سيقدم لك مجموعة من الأرقام، المطلوب منك إكا
. الثلاثة المختلفة.	بحيث يحتوي كل صف وكل عمود على الأعداد
	البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة
	: الحل
	3
	1
	2
	2- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة.
لفراغات، بحيث يصبح النص مفهوما،	اقرأ النص الآيي ثم أختر الكلمات التي تناسب ال
_	وضعها في بطاقة الإجابة. (عفوية ، احتجاز، ع
دم الطلاب بسبب ما اعتبره	حاول المدرسة أن يقنع الشرطة بعد
وف عنهم.	هفوة لا تنفي سلوكهم الحسن المعرو
	البطاقة الثاني للإجابة:
	ا الحل
·	3- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة-
قم الصحيح) الذي يجب وضعه بدلاً من	انظر إلى المعادلة أدناه. المطلوب منك، إيجاد (الرق
	علامة الاستفهام.
مة للإجابة	البطاقة الثانية: تحتوي على الصورة وهي مخصصة
	+ + 17
قط.	4 خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فق
العمليات $(\div, \times, \times, \div)$ للحصول	انظر إلى المعادلة أدناه. المطلوب منك، ترتيب اا
	على الإجابة الصحيحة:
ة للإجابة	البطاقة الثانية: تحتوي على الصورة وهي مخصصة

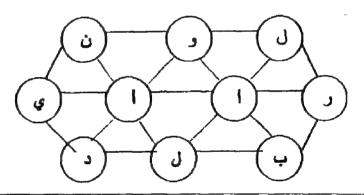
	1	=	1		1	1	1		1	
1				ii				L		Ĺ

#### 5- خلال مدة زمنية مقدارها( دقيقتان) فقط،

انظر إلى الشكل أدناه، انه يتكون من عشرة دوائر كل دائرة تحتوي على حرف واحد فقط. أن مجموعة الحروف هذه تكوّن سوية كلمتين مترابطتين لهما معنى أخلاقي ودين (تتعلق بصلة الرحم). المطلوب منك استعمل القلم والتعرف على هاتين الكلمتين عن طريق التوصيل والانتقال من دائرة إلى أخرى مرة واحدة لكل دائرة ودون رفع القلم عن الورقة.

البطاقة الثانية تحتوي على الصورة وهي مخصصة للإجابة :

الحل: ابدأ من حرف الباء وانتهاء بحرف النون.



### 6- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط،

انظر إلى الشكل أدناه ، لديك الأرقام 73 ،67 ،67 ، 61 ،37 ،37 ،31 ،7 ،1 رتبت كما يأتى :

43	61	7
67	37	73
1	13	31

مطلوب منك إيجاد العلاقة التي تم توزيع الأرقام وفقها داخل المربعات ؟

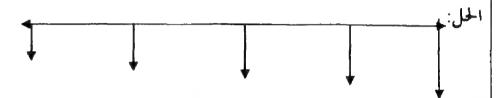
البطاقة الثانى: مخصصة للإجابة

ااخل

#### 7- خلال مدة زمنية مقدارها( دقيقتان) فقط، اجب عن السؤال ادناه:

ولد غير بعد سنتين من جميل، وتكبر هدى عن غير بأربع سنوات ، سهى اصغر من هدى بثمان سنوات ، و ولد خالد بعد سهى بقليل؟ وألان اكتب أسماء الأشخاص على طول الخط بما يلاءم المعلومات المعطاة، ومن هو الثانى اكبر سنا؟

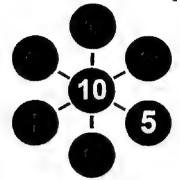
البطاقة الثانية: مخصص للإجابة



#### 8 خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

ستقدم لك مجموعة من الأرقام. المطلوب منك أن تقوم بوضعها داخل دوائر الشكل المقدم لك في البطاقة الأخرى ، بحيث يكون مجموع أرقام كل ثلاث دوائر متصلة على خط مستقيم واحد= ( 25 ) (6، 7، 8، 9، 10)

البطاقة الثانى: تحتوي على الشكل وهي مخصصة للإجابة



### 9- خلال مدة زمنية مقدارها( دقيقتان) فقط . اقرا هذه المسالة الآتية، ثم اجب عن السؤال في ادناه.

صندوق كبير ، بداخله صندوقان ، داخل كل صندوق ثلاثة صناديق أخرى صفيرة ، داخل كل صندوق من الصناديق الأخيرة أربعة صناديق أخرى ..... فكم عدد تلك الصناديق ؟

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

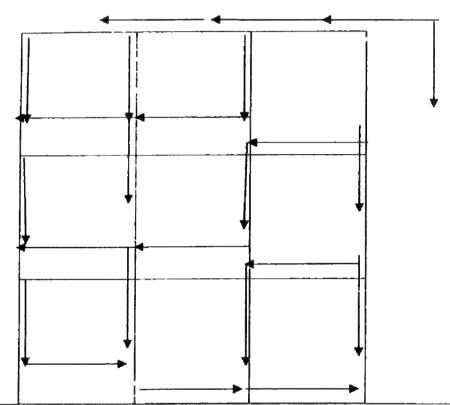
الحل .....ا

#### 10- خال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

أمامك مجموعة مربعات مكونة من أعواد الثقاب المطلوب منك حذف (8) أعواد ثقاب بحيث يكون عندك مربعان فقط، وان تكون مربعان مختلفان بالمساحة؟ (فقط اشر على الأعواد المحذوفة )

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

الحل: المطلوب اشر على الأعواد المحذوفة



#### 11- خلال مدة زمنية مقدارها( دقيقتان) فقط -

أبدا الحل للأحرف الموجودة في المربعات وفقا لتسلسل عمودي او أفقي ( لا بشكل مائل ) لتكون مثل عربي مكون من ثلاث كلمات ومجموع حروفها 12 حرفا ، ويجسب عليك إيجاد نقطة البداية لتتوصل للأحرف الناقصة، ومطلوب منك اختيارها من إحدى البدائل الموجودة أدناه.

أ- أخر الحياة الموت

ب- الحديث ذو شجون

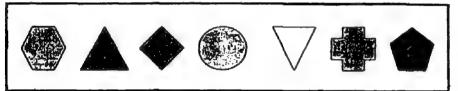
ج- ذل من لا سيف له

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة	الثانية: مخصصة للإجابة						
الحل :							
	]					í	
و ي		·· <del>······</del>	و	ي			
7						ح	
12- خال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة.	ل مدة زمنية مقدارها د	قيقة واد	. 6 .		<u> </u>		
انظر الى الأرقام الموجودة داخل المستطيل مرتبة بطريقة معينة ، ما الرقم المناسم	الأرقام الموجودة داخل اا	لستطيل م	رتبة بطر	يقة معيا	آء ما	ا الرقم ا	لمناسب السذي
بوضع بدل علامة الاستفهام في المستطيل ؟	دل علامة الاستفهام في الم	ستطيل ؟					
			_				
				8			16
<u> </u>			<u> </u>				,
البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة	الثانية: مخصصة للإجابة						
الحلا 	······································						
13- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.	ل مدة زمنية مقدارها د	قيقة وأد	دة فقط	•			
انظر إلى سلسلة الأرقام أدناه ، المطلوب منك، إيجاد الرقم المفقود الذي يوض	سلسلة الأرقام أدناه ، الم	طلوب منا	ئ، إيجاد	. الرقم	لمفقو	د الذي	يوضع بـــدل
علامة الاستفهام؟	(ستفهام؟						
(37 · 29 · 22 · ! ·11 ·7 · 4 · 2)		29 . 22	( <b>37</b> (				
البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة	الثانية: مخصصة للإجابة						
الحلا	••••••	•••••	• • • • • • • • •		• • • • •		
14–خلال مـدة زمنيـة مقـدارها دقيقـة واحـدة فقـط، اسـتعمل سـتـة ع الكبريـت فقط، واعمل بعما اربعة مثلثات متساويـة الاضلاع منها.	ال محة زمنية مقداره	نا دقیقه	واحدة	فقط.	ست	عمل سـ	تة عيدان مر
البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة	الثانية: مخصصة للإجابة						
الحل	·····						

15- خلال مدة زمنية مقدارها م	نقيقة وال	يدة فقط.				
أقرا هذه المسالة الآتية بتأن ثم أج	ب عن ال	سؤال في أد	ناه:			
أضيف عدد ما الى العدد (5) و	سرب في (	2) وطرح	العدد (1)	) فكان ال	ناتج (21)	) ما
هو هذا العدد ؟						
البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة						
الحل	* * * * * * * * *			• • • • • • • • •	•••••	
16- خلال مدة زمنية مقدارها ،	:قیقتان ف	قط،				
المطلوب منك إكمال العمليات ا-	لحسابية الآ	تية بالأرقام	المناسبة لإ	كمال الس	لمسلة الحس	سابية.
<del></del>					· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة						
الحل		+	7	=	10	
	×	yes were to	_	• ;		
	3	+	2	=		
		्रा <i>सुक</i> स्ट		4 504	×	
	11	_		=		
	=	· 6· :			=	
	20			Language Affi	30	
17- خلال مدة زمنيـة مقداره الإجابة عنها.	ادقيقة	واحدة فق	ط، اقرا	الكلمات	ادنیاد، و	وحاول
ارب به مصار في أحدى اللغات الأجنبية :						
ی عدی الندال الله الله الله الله الله الله الله ا	11					
وتانا بنتا معناها ماء حار	100					
ودونا بيلا معناها جيد جدا						
ردون بيور عندان بيد بد. المطلوب منك ان تستنتج من ذلا	ی ان کل	نة داران ق	. هنم الله	فة م ؟		
البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة		(-)4) ~		ى بىي	····	
الجلام المالية. حصصه دام براية الحل						
					· • • • • • • • • • •	• • • • •

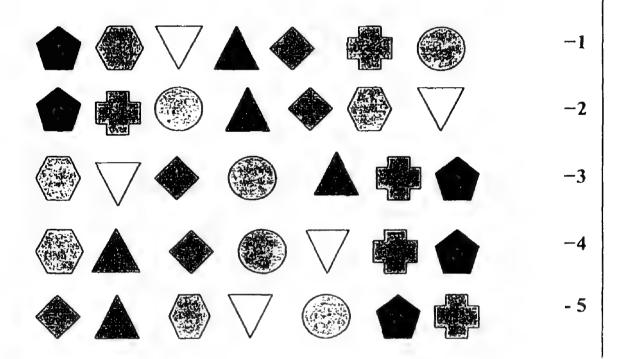
في الفقرات (18، 19، 20، 21، 22) من هذا الاختبار سيعرض عليك مجموعة من الأشكال والنصوص المكتوبة المطلوب منك حفظ هذه الأشكال أو النصوص المكتوبة بسرعة وسهولة وخلال مدة زمنية مقدارها (دقيقة واحدة) ، لأنني سوف اطلب منك أن تتذكرها وان تجيب عن السؤال الذي سوف يطرح عليك بعدها.

18. خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحد فقط، انظر إلى مجموعة الاشكال ادناه، وحاول ان تحفظها على وفق الترتيب الذي وضعت فيه.



البطاقة الثانية: عنصصة للإجابة

أي شكل من الإشكال الآتية شاهدته قبل قليل؟



19- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط، اقرا اسماء الاشخاص ومهنهم ادناه، وبعدها يطلب منهم استرجاع كل شخص ومهنته.

(على طبيب ، سامي نجار ، سالم مهندس ، احمد معلم ، جاسم خباز ، خالد خياط، ليلى ممرضة ، سلمى محامية ، شاهين حداد ، محمد تاجر)

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة
س- اكتب ما تستطيع تذكره من الكلمات السابقة.
الحلا
20- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط، اقرا سلسلة الكلمات الصماء
ادناه، وبعدها يطلب من الطلاب استرجاعها كما قرات وبنفس التسلسل.
( زیك ، داج ، بیق ، توك ، بست ، سرم ، رمك ، ربت ، صحم )
البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة
س- اكتب ما تستطيع تذكره من الكلمات السابقة
الحل
21- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط ، اقرأ الكلمات الآتية ثم احفظ
كل كلمتين منقابلتين سوية.
لحم → بلدوزر
بطاطس مسعة
جـ عـ الله الله الله الله الله الله الله الل
سبورة → ألوان
مزمار → إصبع
البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة
جد الكلمة المقابلة للكلمات الآتية:
مزمار
ببغاء
سبورة
لحم
شعة
كتاب

22- خلال مـدة زمنيـة مقدارها دقيقة واحدة فقط، انظر إلى مجموعـة الاشـكال والاحرف التي بداظها، إذ تم كتابة حرف معين في كل شكل.
البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة
في أي شكل من الأشكال السابقة تكرر ظهور الحَرَف (ش) ؟
الحلا

ملحق (3) مفتاح تصحيح مقياس العبء المعرفي

الإجابة	رقم الفقرة
	1
	•
3         1         2           2         3         1	
2 3 1 1 2 3	
المدير، احتجاز، عفوية	2
$11 = 3 \div 16 + 17$	3
$1 = 1 + 1 - 1 \times 1 \div 1$	4
نلاحظ أن ترتيب كل العمليات تبقى النتيجة واحدة 1=1	
بر الوالدين	5
مجموع كل العمود = 111	6
	7
♦ هدی جمیل غیر سهی خالد	
6 10 5 10 7	8
33	9
	10

							,	
		i	ث	ذ	ÿ		11	
		ل	ي	و	,			
		ح	د	ش	ج			
						4	12	
					16	الرقم المفقود هو	13	
							14	
من أخر العملية	ت بدا	س العمليا	وم بعک	اتج) ثم نة	شكلة رالن	نبدأ من كهاية المن	15	
6=5-11	إلى ان نصل الى العملية الأولى 11+1 =22 ÷2 =11 11-5=6							
						فالعدد هو 6		
							16	
	10	=	7	+	3			
	_	<*- e <sup>t</sup>	-	. 6 -	×			
	5	=	2	+	3			
	×	47 19			+			
	6	=	5	_	11			
	=	Towards	=		=			
	30	=	10	+	20			
					کا	الجواب هي مي	17	
						3		

### ملحق (4) مقياس تمايز الذات بصورته النهائية

أخي الطالب	نختي الطالبة
تحية طيبة	
يه: بديك مجموعة من الف	الفقرات، يدحر قراءها بدقة والاجابة عنها عا بتناسب سلوكا

بين يديك مجموعة من الفقرات، يرجى قراءها بدقة والإجابة عنها بما يتناسب سلوكك او ما تشعر به من مشاعر وذلك بوضع علامة (V) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة أمام كل فقرة، والتي تنطبق عليك، والباحثة تأمل منك الإجابة على جميع الفقرات، علما انه لا توجد إجابة صحيحة او خاطئة واغا الإجابة الصحيحة هي الستي تنطبق عليك فعلا، وعلماً ان أجابتك سوف تستخدم لإغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر اسمك والاكتفاء بذكر المعلومات الآتية:

أنثى	الجنس: ذكر
الثابي	الصف: الأول
	مثال يوضح كيفية الإجابة:

لا تنطبق	تنطبق علي	تنطبق	تنطبق علي	تنطبق علي	فقرات	ت
علي أبدا	نادرا	علي	كثيرا	دائما		
		أحيانا				
				1	يصفني الآخرون بـــأنني	1
					انفعالي أكثر مما يجب	

طالبة الدكتوراه جنار عبد القادر احمد

المشرف أ.د. واثق عمر موسى

لا تنطيق	تنطبق	لنطيق	لنطبق	تنطبق	الفقرات	ن
علي أبدا	علي	علي	علي	علي		
	نادرا	أحيالا	كثيرا	دائما		
					يصفني الآخرون بأنني انفعالي أكثر مما يجب	
					أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري للناس السذين	2
					اهتم بمم	
					اشعر بالإحباط عما يدور في أسريتي	3
					أميل الى ان أبقى هادنا عندما أكون تحست ضغط	4
 					نفسى	
					احتاج الى الكثير من تشجيع الآخرين عند البـــدء	5
					بعمل کبیر او مهم	
					عندما يكون شخص ما مقرب إلى مخيبا لأملى فأنني	6
	1	-	ľ		انسحب منه لبعض الوقت	
			<del>-  </del>		مهما يحدث لي في حياتي، فأنني اعرف إنني سوف لن	7
			ł		افقد إحساسي بوجودي	
					أميل الى ان ابتعد عن النــاس الآخــرين عنـــدما	8
		- 1			يتقصدون إزعاجي	
					أريد ان أعيش وفقا لتوقعات والدي	9
					كم تمنيت ان أكون هادنا	10
					لن أغير سلوكي من اجل إرضاء شخص أخر	11
					تكون مشاعري في أفضل حالها وتكون لدي مشاكل	12
			}		ا في التفكير بوضوح	
					عندما بكون لدي نقاش مع شــخص مـا، فـأنني	13
					استطيع ان انقل أفكاري حول القضية الستى نحسن	
	1				بصدد مناقشتها عن مشاعري تجاه ذلك الشخص	
<del></del>			-+	•	اشعر بعدم الراحة عندما يسعى الآخرون الى التقرب	14
				ļ	منی	
					اشعر بالحاجة الى الاستحسان من كل شــخص في	15
					حياتي	
			-		اشعر كما لو إنني أقود مركبا تتقاذفه الأمواج	16
						}

to it had the testing of the	17
لا أرى داع للانزعاج من أشياء لا استطيع تغييرها	İ
اهتم بفقداني لاستقلاليتي في علاقاتي الحميمة مسع	18
الآخرين	
انا حساس أكثر مما ينبغي لانتقادات الآخرين لي	19
أحاول ان أكرس حياتي وفقا لتوقعات والدي مني	20
انا متقبل لذاتي بكل معنى الكلمة	21
اتفق مع الآخرين لأجل استرضائهم	22
عندما تصبح واحدة من علاقاتي متوترة جدا فسأنني	23
اشعر بحاجة للتخلص منها	
مناقشاتي مع والدي او أخوتي تجعلني اشعر بالرهبة	24
إذا سبب شخص ما إزعاجا لي فأنني لا ادع ذلك يمر	25
بسهولة	
لا يهمني إطراء الآخرين ومدحهم لي بقدر ما يهمني	26
ما أقوم به	
اشعر أني لست في حالة اطمئنان عندما لا يكــون	27
حولي من يساعدني على اتخاذ القرار	
انا حساس عندما يقع على أذى من الآخرين	28
ان احترامي لذاتي يعتمد على الكيفية التي يفكر بما	29
الآخرين نحوي	
أتساءل حول نوع الانطباع الذي اتركه لدى	30
الآخرين	
عندما تجري الأمور بطريقة خاطئة فان الحديث حولها	31
يجعلها أكثر سوءا"	
اشعر بالأشياء من حولي أكثر حدة مقارنة بما يشعر	32
به الآخرون	
اشعر انه من المهم ان استمع الى أراء والدي قبل ان	33
اتخذ قرارايي	
اقلق على الناس المقربين لي من ان يصبحوا مرضى	34
او متألمين او في حالة قلق	

# ثبت الجداول

الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
54	الأنماط الشخصية التسعة على وفق اتجاهات سلوكها وأشكال الحماية التي يأخذها كل نمط على وفق منظور بيسنك وآخرون	1
64	أنماط الشخصية التي يحويها كل مركز والحالة التي يعبر عنها على وفق منظور ريسو	2
121	اعداد الطلبة المعهد التقني في مدينة كركوك للعام الدراسي (2011– 2012) موزعين على وفق متغير القسم والصف والجنس	3
122	عينة البحث لإعداد مقاييس البحث موزعة وفق متغيرات البحث	4
123	عينة التطبيق النهائي موزعة وفق متغيرات البحث	5
125	عينة استبيان استطلاعي	6
128	اراء الخبراء المختصين في صلاحية فقرات مقياس انماط الشخصية	7
129	عينة وضوح فقرات مقياس انماط الشخصية وتعليماته وحساب وقته	8
130	عينة التحليل الاحصائي لحساب تمييز فقرات مقياس انماط الشخصية موزعة على وفق متغيرات القسم والصف والجنس	9
131	معاملات القوة التميزية لفقرات مقياس اغاط الشخصية وفق نظرية الانيكرام باستخدام العينتين المتطرفتين	10
134	معامل ارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لكل غط من مقياس اغاط الشخصية وفق نظرية الانيكرام	11
135	معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس	12
137	معاملات الارتباطات الداخلية بين مجالات المقياس	13
138	عينة الثبات لمقياس انماط الشخصية موزعة وفق متغير القسم والصف والجنس	14
138	معاملات ثبات مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بطريقة اعادة الاختبار	15
139	معاملات ثبات مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بطريقة التجزئة النصفية	16

الصفحة	اسم الجدول				
141	اراء الخبراء المختصين في صلاحية فقرات مقياس العبء المعرفي				
143	عينة التحليل الاحصائي لحساب تمييز فقرات مقياس العبء المعرفي موزعة على وفق متغيرات القسم والصف والجنس				
144	القوة التمييزية لفقرات مقياس العبء المعرفي باستخدام العينتين المتطرفتين				
145	معامل ارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس العبء المعرفي				
147	فقرات مقياس تمايز الذات وحسب مجالاته				
148	اراء الخبراء المختصين في صلاحية فقرات مقياس تمايز الذات				
154	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام				
157	تحليل التباين الثنائي لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام تبعا لمتغيرات الجنس والصف				
159	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في أنماط الشخصية وفق نظرية الانبكرام تبعا لمتغيري الجنس والصف				
162	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس العبء المعرفي				
163	تحليل التباين الثنائي للعب المعرفي تبعا لمتغيرات الجنس والصف	27			
163	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في العبء المعرفي تبعا لمتغيرات الجنس والصف				
165	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس تمايز الذات				
166	تحليل التباين الثنائي لتمايز الذات تبعا لمتغيرات الجنس والصف	30			
167	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في تمايز الذات تبعا لمتغيرات الجنس والصف				
168	معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والعبء المعرفي وتمايز الذات				

## ثبت الاشكال

الصفحة	اسم الشكل			
48	أنماط الشخصية الانيكرام حسب المراكز	1		
49	اتجاه التكامل بين أغاط الشخصية التسعة في نظرية الانيكرام			
49	اتجاه اللاتكامل بين أغاط الشخصية التسعة في نظرية الانيكرام	3		
63	الأجزاء الثلاثة للشخصية موزعاً عليها الأنماط التسعة للشخصية	4		
82	مكونات الذاكرة العاملة لبادلي			
89	العلاقة بين العبء المعرفي الأساسي والعبء المعرفي الدخيل والحاجة	6		
	إلى تعديل تصاميم النعلم والتعليم			
90	العلاقة بين أنواع العبء المعرفي وحدوث التعلم	7		

## المحتويات

الصفحة	الموضوع
7	الإهداء
9	المقدمة
13	الفصل الاول التعريف بالدراسة
15	اولاً: مشكلة الدراسة
17	ثانيا : اهمية الدراسة
29	ثالثا: اهداف الدراسة
29	رابعا: حدود الدراسة
30	خامسا: تحديد المصطلحات
30	(1) غط الشخصية
31	(2) أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام
32	(3) العبء المعرفي
33	(4) تمايز الذات
35	الفصل الثاني الإطار النظري ودراسات سابقة
37	اولا: الإطار النظري
37	(1) نظريات الأنماط المزاجية
38	(2) نظريات الأنماط الجسمية
40	(3) نظريات الأنماط الهرمونية
40	(4) نظريات السلوكية
41	(5) نظريات النفسية
41	<b>1- نظرية فرويد</b>
42	2- نظرية يونك
42	3- نظرية هورين

الصفحة	الموضوع
43	4- نظرية بلوك
43	5- نظرية ايزنك
43	6- نظریة فریدمان و روزنمان
44	7۔ نظریة روبتر
45	8- نظرية هو لاند
46	9- نظرية الانيكرام
48	مفعوم التكامل واللاتكامل بين الانماط التسعة (الدينامية)
49	(أ) أغاط ديف
54	(ب) أنماط بيسنك واخرون
55	(ج) أنماط بارون و ويجل
63	(د)أنماط دون ريتشارد ريسو
66	(هـــ) منظور جيروم فريدمان
69	(و) أنماط ثوماس شو
71	مناقشة النظريات التي تناولت أنماط الشخصية
73	التصنيفات التي طرحها منظرو أنماط الشخصية
74	ثانيا: العبء المعرفي
74	(1) تاريخ نظرية العبء المعرفي
77	(2) مصادر العبء المعرفي
77	(3) أنواع المعرفــة عند نظرية العــبء المعرفي
80	(4) مفساهيم نظريسة العسبء المعسرفي
80	1- السذاكرة العامسلة
82	أولا: – الحلقة الصوتية
83	ثانيا: – اللوحة البصرية المكانية
83	ثالثا:– المُنفَذ المركزي

الصفحة	الموضوع
84	رابعا:– الجسر المرحلي
84	2- تفاعل العناصر
85	3- تجميع المعلومات
86	4-الهندسة المعرفية الإنسانية
86	5- السكيمات او المخططات المعرفية
86	6- الأتمتة
87	(5) أنــواع العــبء المعــرفي
87	1- العبء المعرفي الأساسي
88	2- العبء المعرفي الدخيل (غير الفعال)
89	3- العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع (الفعال)
91	(6) مبادئ نظرية العبء المعرفي في تصميم التعلم والتعليم
94	ثالثا: تمايز الذات
96	رابعا : النظريات التي فسرت تمايز الذات
96	<ul> <li>١- نظرية الأنظمة الأسرية لـ موراي باون</li> </ul>
99	2- نظرية وتكن في تمايز الذات
102	خامسا : خلاصة واستنتاج
104	سادساً: الدراسات السابقة
104	(1) دراسات تناولت أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام
104	ا-الدراسات العربية
107	ب-الدراسات الأجنبية
109	(2) دراسات تناولت العبء المعرفي
109	ا-الدراسات العربية
111	ب-الدراسات الأجنبية
113	(3) دراسات تناولت تمايز الذات

الصفحة	الموضوع
113	ا-الدراسات العربية
114	ب-الدراسات الأجنبية
116	(4) ملخص الدراسات السابقة
116	أولا: الأهداف
117	ثانيا: العينة
117	ثالثا: الأداة
118	رابعا: الوسائل الإحصائية
118	خامسا: النتائج
1.0	الغصل الثالث
119	إجراءات الدراسة
121	أولا: مجتمع الدراسة
122	ثانيا: عينة الدراسة
100	أ- عينة أعداد مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ومقياس
122	العبء المعرفي
123	ب- عينة التطبيق النهائي
123	ثالثا: أدوات الدراسة
123	الاداة الأولى: مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام
124	1) إعداد مجالات أنماط الشخصية
125	2)إعداد فقرات المقياس
126	3)الصدق الظاهري للمقياس
127	4) تصحيح المقياس
127	5) وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة
127	6) التحليل الإحصائي للفقرات
135	7) مؤشرات صدق المقياس

الصفحة	الموضوع
137	8) ثبات المقياس
139	الأذاة الثانية: مقياس العبء المعرفي
140	1) تحديد مفهوم العبء المعرفي
140	2) إعداد فقرات المقياس
141	3) الصدق الظاهري للمقياس
142	4) وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة
142	5) تصحيح المقياس
142	6) التحليل الإحصائي للفقرات
145	7) مؤشرات صدق المقياس
146	8) ثبات المقياس
146	الاداة الثالثة : مقياس تمايز الذات
147	1)الصدق الظاهري للمقياس
148	2) وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة
148	3) تصحيح المقياس
149	4) ثبات المقياس
149	رابعا: النطبيق النهائي
149	خامسا: الوسائل الإحصائية
151	الفصل الرابع ر
	عرض النتائج ومناقشتها
153	النتائج
153	أولا: بناء مقياس لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام
153	ثانيا: التعرف على نمط الشخصية السائد
156	ثالثًا: التعرف على الفروق في نمط الشخصية
161	رابعا: بناء مقياس للعبء المعرفي
161	خامسا: التعرف على مستوى العبء المعرفي

الصفحة	الموضوع
163	سادسا: التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي
165	سابعا: التعرف على مستوى تمايز الذات
!66	ثامنا: التعرف على الفروق في مستوى تمايز الذات
167	تاسعا: التعرف على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية التسعة والعبء
	المعرفي وتمايز الذات
173	الاستنتاجات
175	المصادر
175	المصادر العربية
182	المصادر الاجنبية
189	ملحق (1) مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بصورتة النهائية
195	ملحق (2) مقياس العبء المعرفي بصورته النهائية
207	ملحق (3) مفتاح تصحيح مقياس العبء المعرفي
209	ملحق (4) مقياس تمايز الذات بصورته النهائية
212	ثبت الجداول
214	ثبت الأشكال
215	المحتويات







المكتب الجامعي الحديث مساكن سوتير - أمام سير اميكا كليوباترا عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطة - الإسكندرية

تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 03/4818707

E-Mail: modernoffice25@yahoo.com